| | A. Gymnasium | | | | | | | | | | B. Vorschule | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | O I | U I | O II | U II | O III | U III | IV | V | VI | Zus. | 1. | 2. | 3. | Zus. |
| 1. Bestand am 1. Februar 1897 . . . | 12 | 16 | 15 | 22 | 29 | 27 | 36 | 40 | 38 | 235 | 36 | 39 | 42 | 117 |
| 2. Abgang bis zum Schlusse des Schuljahres 1896/97 . . | 8 | 2 | 1 | 4 | — | 1 | — | 2 | — | 18 | — | 1 | 3 | 4 |
| 3a. Zugang durch Versetzung zu Ostern . | 12 | 10 | 15 | 20 | 19 | 28 | 32 | 34 | 30 | 200 | 35 | 38 | — | 73 |
| 3b. Zugang durch Aufnahme zu Ostern . | 1 | — | — | 2 | 1 | 3 | 5 | — | 5 | 17 | — | — | 39 | 39 |
| 4. Frequenz am Anfange des Schuljahres 1897/98 . . . . . | 17 | 12 | 19 | 25 | 29 | 38 | 45 | 40 | 39 | 264 | 41 | 41 | 40 | 122 |
| 5. Zugang im Sommerhalbjahr . . . . | — | 1 | — | — | 2 | — | — | 2 | — | 5 | 1 | — | — | 1 |
| 6. Abgang im Sommerhalbjahr . . . . | 3 | — | — | 4 | — | 3 | — | 2 | 1 | 13 | — | — | — | — |
| 7a. Zugang durch Versetzung zu Michaelis | 1 | — | 2 | — | — | — | — | — | — | 3 | — | — | — | — |
| 7b. Zugang durch Aufnahme zu Michaelis | — | — | — | 2 | — | 1 | 2 | — | — | 5 | — | — | — | — |
| 8. Frequenz am Anfange des Winterhalbjahres | 15 | 13 | 21 | 23 | 31 | 36 | 47 | 40 | 38 | 264 | 42 | 41 | 40 | 123 |
| 9. Zugang im Winterhalbjahre . . . . | — | — | — | — | 1 | — | — | — | 2 | 3 | — | — | — | — |
| 10. Abgang im Winterhalbjahre . . . . | 2 | — | 1 | 2 | — | 1 | 2 | — | — | 8 | 1 | — | — | 1 |
| 11. Frequenz am 1. Februar 1898 . . . | 13 | 13 | 20 | 21 | 32 | 35 | 45 | 40 | 40 | 259 | 41 | 41 | 40 | 122 |
| 12. Durchschnittsalter am 1. Febr. 1898 . . | 20,3 | 19,2 | 18 | 16,2 | 15,8 | 14,7 | 13 | 11,3 | 10,6 | — | 9,3 | 8,7 | 7,6 | — |

# *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*

Wilhelm Rein

University of Wisconsin
LIBRARY
Class IK
Book +5R27
6

Encyklopädisches

# Handbuch der Pädagogik

VI

# Encyklopädiſches

# Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

von

**W. Rein**

Jena

## Sechſter Band

Rouſſeau — Syſtemhefte

Langenſalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächſ. Hofbuchhändler

1899

48448
4 Ap'99

# Inhaltsverzeichnis


| | Seite |
|---|---|
| Rouſſeau, Jean-Jacques. Von Dr. E. v. Sallwürk | 10 |
| Rückgratsverkrümmung ſ. Körperhaltung. | |
| Ruhe, innere und äußere, ſ. Unruhe. | |
| Ruhegehalt ſ. Penſion. | |
| Ruhmredigkeit. Von G. Siegert | 10 |
| Ruhmſucht. Von G. Siegert | 11 |
| Rechenunterricht. Von Dr. B. Hartmann | 12 |
| Sagen und Märchen ſ. Volkspoeſie. | |
| Sage im Unterricht. Von Dr. A. Göpfert | 40 |
| Sailer, Johann Michael. Von E. Oppermann | 47 |
| Salzmann, Chriſtian Gotthilf. Von E. Ackermann | 54 |
| Sammeltrieb. Von G. Siegert | 61 |
| Sanguiniker ſ. Temperament. | |
| Sauberkeit ſ. Reinlichkeit. | |
| Schabernack. Von G. Siegert | 62 |
| Schadenfreude Von G. Siegert | 62 |
| Schalkhaft. Von G. Siegert | 63 |
| Schamgefühl. Von G. Siegert | 63 |
| Schamlos. Von G. Siegert | 64 |
| Scharlach Von Dr. A. Gärtner | 66 |
| Schelten ſ. Strafe. | |
| Schiefertafel ſ Schreiben (Schreibutenſilien). | |
| Schielen. Von Dr. P. Schubert | 66 |
| Schiller, Friedrich von. Von Dr. A. Biledner | 70 |
| Schimpfen. Von G. Siegert | 85 |
| Schlafheit. Von G. Siegert | 86 |
| Schlagen ſ. Strafe. | |
| Schlappſig ſ. Schlottrig. | |
| Schlau. Von G. Siegert | 86 |
| Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernſt. Von A. Heubaum | 87 |
| Schlendrian. Von G. Siegert | 128 |
| Schließung der Schulen ſ. anſteckende Krankheiten. | |
| Schlittſchuhlaufen ſ. Eislauf. | |
| Schlofferſchulen. Von Fiedler-Höffer | 128 |
| Schlottrig, Schlappſig. Von G. Siegert | 129 |
| Schmuck der Schule und der Schulzimmer. Von Dr. R. Menge | 130 |
| Schreckhaft. Von G. Siegert | 133 |
| Schreiben und Schrift. Von O. Janke | 134 |
| Schreibhefte ſ. Bücher. | |
| Schreibkrampf. Von Dr. Th. Ziehen | 197 |
| Schreibleſemethode ſ. Leſen. | |
| Schreibunterricht. Von E. Scheller | 199 |
| Schreibutenſilien ſ. Schreiben. | |
| Schrift ſ. Schreiben. | |
| Schrift und Individualität bei Kindern. Von Chr. Ufer | 202 |
| Schriftſtellerlektüre im Gymnaſium. Von Dr. R. Menge | 209 |
| Schüchtern. Von G. Siegert | 232 |
| Schularzt. Von Dr. L. Burgerſtein | 233 |
| Schulatlas. Von Dr. A. Göpfert | 256 |
| Schulaufführungen ſ. Schuldramen. | |
| Schulaufſicht ſ. Ortsſchulaufſicht. | |
| Schulaufſicht, Vorbildung der Theologen für die. Von Dr. K. Knoke | 260 |
| Schulausflug ſ. Exkurſionen. | |
| Schulbäder ſ. Bäder. | |
| Schulbank. Von O. Janke | 270 |
| Schulbau ſ. Bau des Schulhauſes. | |
| Schulbericht des Klaſſenlehrers. Von E. Zeißig | 283 |
| Schulbeſuch, Schulpflicht, Schulverſäumnis, Schulzwang. Von J. Tews | 290 |
| Schulbibel. Von Dr. F. Zange | 300 |
| Schulbibel, Geſchichtlicher Abriß. Von Dr. Dix | 319 |
| Schulbrüder. Von Dr. E. Hannak | 327 |
| Schulbücher ſ. Bücher u. Hefte. | |
| Schuldramen ſ. Dramatiſche Aufführungen. | |

Seite

Schule und Leben. Von Dr. Horst Keferstein 340
Schülerarbeiten, gekrönte, s. Belohnung.
Schülerbibliotheken. Von H. Wolgast . 342
Schulfeier. Von H. Winzer . . . . . 355
Schulferien s. Ferien.
Schulfeste s. Schulfeier.
Schulfeste, ihre Geschichte. Von Dr. Krallinger . . . . . 361
Schulgarten. Von E. Gang . . . . . 372
Schulgebäude s. Bau von Schulhäusern.
Schulgebet, Gebet. Von H. Winzer . . 391
Schulgeld. Von J. Tews . . . . . 401
Schulgemeinde. Von H. Rolle . . . . 409
Schulgesetzgebung s. Unterrichtsgesetzgebung.
Schulgottesdienst. Von H. Rolle . . . 424
Schulhof. Von Dr. Burgerstein . . . . 427
Schulhygiene. Von O. Janke . . . . 430
Schulinspektion s. Schulaufsicht.
Schullomödien. Von Helene Höhnk . . 444
Schulkrankheiten s. Krankheiten.
Schullieder. Von K. Schubert . . . . 454
Schulluft. Von Dr. Burgerstein . . . . 456
Schulmünzen. Von Dr. K. Knabe . . . 466
Schulmuseum. Von E. Pilz . . . . . 470
Schulpflicht s. Schulzwang.
Schulpolizei s. Regierung der Kinder.
Schulprogramme. Von M. Killmann . 472
Schulreden in der Volksschule. Von Dr. Loß . . . . . 484
Schulreise. Von E. Scholz . . . . . 486
Schulsparkassen. Von H. Rolle . . . 505
Schulstube s. Bau von Schulhäusern.
Schulsynode s. Schulverfassung.
Schulverfassung. Von Dr. W. Rein . . 523
Schulversäumnis s. Schulzwang.
Schulwerkstatt s. Handarbeitsunterricht.
Schulzeitungen s. Pädagogische Presse.
Schulzucht s. Zucht.
Schulzwang. Von O. Janke . . . . . 540
Schwachsinn. Von Dr. Th. Ziehen . . 555
Schwärmerisch. Von G. Siegert . . . 570
Schwarz, Friedrich Heinrich Christian. Von Dr. Horst Keferstein . . . . . 571
Schwatzhaft. Von G. Siegert . . . . 580
Schwerfällig. Von G. Siegert . . . . 580
Schwerhörigkeit im Kindesalter. Von K. Brauckmann . . . . . 581
Schwermut. Von Dr. Th. Ziehen . . . 590
Schwimmen s. Baden.
Schwindsucht s. Tuberkulose.
Scoliosis s. Rückgratsverkrümmungen.
Seelsorge in der Jugend. Von Dr. Kayser 591
Selbständigkeit. Von M. Fack . . . 597
Selbstbeherrschung. Von Dr. A. Hoffmann 612

Seite

Selbstbewußtsein. Von Dr. A. Hoffmann 613
Selbstgefällig. Von Dr. A. Hoffmann . 615
Selbstgefühl s. Selbstbewußtsein.
Selbstgenügsam. Von Dr. A. Hoffmann 615
Selbstmord bei Kindern s. Lebensüberdruß.
Selbstsucht. Von G. Siegert . . . . . 616
Selbstthätigkeit. Von E. Ackermann . . 617
Seminare s. Gymnasial-Seminar, Lehrer- und Lehrerinnenbildung, Pädag. Universitäts-Seminar.
Das Seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen. Von Dr. W. Fries . . . . . 623
Seminarschule s. Übungsschule.
Sensibilitätsstörungen. Von Dr. Th. Ziehen . . . . . 629
Sentimentalität s. Empfindsamkeit.
Simultanschule s. Konfessionsschule.
Simultanschule, nassauische. Von Dr. C. Spielmann . . . . . 630
Sinne, Schonung der. Von Dr. Th. Ziehen 637
Sinne, Übung der. Von Dr. Th. Ziehen 638
Sinnestäuschungen s. Hallucinationen.
Sinnestypen. Von Chr. Ufer . . . . 639
Sinnliche Gefühle s. Gefühle.
Sinnlichkeit. Von G. Siegert . . . . 642
Sitte und Sittlichkeit. Von O. Flügel 643
Sittliches Urteil. Von E. Ackermann . 652
Sittlich verwahrlost s. Rettungshäuser.
Sittsam. Von G. Siegert . . . . . 657
Sitzen s. Schulbank.
Sitzenbleiben s. Versetzung.
Skioptikon im Kunstunterricht. Von Dr. H. Grimm . . . . . 658
Sokratische Methode. Von Dr. O. Willmann . . . . . 674
Somnambulismus. Von Dr. Th. Ziehen 681
Sonntagsschulen. Von D. O. Baumgarten . . . . . 682
Sorgios. Von G. Siegert . . . . . 688
Sorgsam. Von G. Siegert . . . . . 689
Sozialismus und Individualismus. Von Dr. Th. Ziegler . . . . . 689
Sozialpädagogik. Von Dr. P. Natorp . 701
Sozialpsychologie s. Völkerpsychologie.
Soziologie und Pädagogik. Von Dr. P. Barth . . . . . 707
Sparsamkeit s. Schulsparkasse.
Spaziergang s. Exkursionen.
Speisung und Bekleidung armer Schulkinder. Von G. Siegert . . . . . 715
Spencer als Pädagog. Von Dr. P. Barth 716
Spener, Philipp Jakob. Von E. Schreck 718
Spiel s. Jugendspiele.

| | Seite |
|---|---|
| Spiel und Arbeit. Von E. Ackermann | 727 |
| Spielerisch, Spielsucht. Von G. Siegert | 734 |
| Spielplätze. Von Dr. E. Witte | 735 |
| Spielstunden. Von Dr. E. Witte | 738 |
| Spielsucht s. Spielerisch. | |
| Spilleke und Hecker. Von Dr. A. Knabe | 739 |
| Sport und Schule. Von Dr. E. Witte | 744 |
| Sprachentwickelung der Kinder und der Menschheit. Von Dr. E. Franke | 751 |
| Sprachstörungen. Von Dr H. Gutzmann | 795 |
| Sprachunterricht, der deutsche, in den utraquistischen Schulen. Von F. Przibilla | 807 |
| Sprechen (Aussprechen) des Deutschen. Von Chr. Ufer | 820 |
| Sprechen fremder Sprachen. Von Dr. W. Münch | 825 |
| Staats-, Wirtschafts- und Gesellschaftskunde im höheren Schulunterricht. Von Dr. F. Neubauer | 830 |
| Stammeln. Von Dr. R. Denhardt | 849 |
| Standhaft. Von G. Siegert | 852 |
| Starrköpfig. Von G. Siegert | 852 |
| Stehlsucht. Von G. Siegert | 853 |
| Steilschrift. Von Dr Schubert | 853 |
| Stenographie Von R. Freytag | 859 |
| Stephani, Dr. Heinrich. Von G. R. Marschall | 867 |
| Stigmographie, hygienisch i. Zeichnen, hygienisch. | |
| Stimmorgan, hygienisch i. Gesang, hygienisch. | |
| Stimmungsstörungen s. Gefühlsstörungen. | |
| Stolz. Von G. Siegert | 884 |
| Störungen, psychologische s. Geistesstörungen. | |
| Störrisch. Von G. Siegert | 884 |
| Stottern. Von Dr. R. Denhardt | 885 |
| Stoy, Karl Volkmar Von Dr. A. Bliedner | 890 |
| Strafarbeiten, s. Strafe. | |
| Strafe. Von E. Ackermann | 917 |
| Streber. Von G. Siegert | 927 |
| Streitsucht. Von G. Siegert | 928 |
| Studientag. Von Dr. J. Ziehen | 928 |
| Stumpfsinnig. Von G. Siegert | 929 |
| Stundenplan. Von Dr. H. Schiller | 930 |
| Stupor. Von Dr. Th. Ziehen | 935 |
| Sturm, Johannes. Von Dr. Th. Ziegler | 935 |
| Subsellien s. Schulbank. | |
| Suggestion, pädagogische. Von Dr. F. M. Wendt | 943 |
| Systemhefte s. Merkhefte. | |

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

## Rousseau, Jean-Jacques

1. Leben und Schriften. 2. Pädagogisches System. 3. Wirkung der Rousseauschen Theorie.

**1. Leben und Schriften.** Rousseaus Leben, planlos und romanhaft, bietet der psychologischen Betrachtung ein großes Interesse; aber auch die pädagogischen Ansichten dieses Mannes, an dessen eigener Erziehung die schlimmsten Einflüsse mitgewirkt haben, lassen sich ganz nur aus seinem Lebensgange erklären. Am 28. Juni 1712, vierundreißig Jahre vor Pestalozzi, vierundsechzig Jahre vor Herbart, ist er geboren zu Genf, als Sohn eines Uhrmachers, der ein recht unruhiges Leben führte. Die väterlichen Vorfahren von Jean-Jacques waren begabte, lebenslustige Leute, aus Frankreich eingewandert und seit dem 16. Jahrhundert in Genf ansässig. Die Mutter entstammte auch einer guten Handwerkerfamilie und erhielt von ihrem Oheim, Samuel Bernard, der Geistlicher war, eine feinere Erziehung: es ist ein Irrtum Rousseaus, daß dieser Geistliche sein Großvater gewesen sei. Mit ihr, Susanne Bernard, verheiratete sich Isaak Rousseau 1704; er ging aber bald nach seiner Verheiratung nach Konstantinopel, wo er sein Gewerbe ausübte. 1711 kehrte er zurück; aber die Geburt von Jean-Jacques kostete der Mutter das Leben, und nun nahm Isaak eine Schwester der Verstorbenen ins Haus, welche aber weniger Einfluß auf die Erziehung des Knaben ausübte als der Vater. Dieser verweichlichte das zart angelegte Gemüt seines Sohnes in der unüberlegtesten Weise und bestärkte den Hang desselben zur Gefühlsschwärmerei und Ordnungslosigkeit. Als er 1722 in einem Streit zu Thätlichkeiten sich hatte hinreißen lassen und das Gericht zu fürchten hatte, verließ er Genf heimlich. Ein Oheim brachte den Knaben nun aufs Land zu dem Pfarrer Lambercier. Hier erhielt er einige Zeit hindurch eine geordnete Erziehung und lernte die Anfangsgründe der lateinischen Sprache. Nach einigen Jahren wurde er in die Lehre geschickt zu einem Winkeladvokaten; aber Jean-Jacques eignete sich für diesen Beruf nicht. Ein Graveur, dem er hierauf übergeben wurde, behandelte ihn so roh, daß er heimlich entfloh. Ein katholischer Pfarrer in dem savoyischen Dorfe Confignon sandte den Flüchtigen der wohlthätigen Frau von Warens zu, die in Annecy von einer Pension des Königs von Sardinien lebte, nachdem sie 1726 ihrem Gemahl aus Vevey heimlich entlaufen und zur katholischen Kirche übergetreten war. Dreizehn Jahre älter als Jean-Jacques, konnte sie wohl Mutterstelle an ihm vertreten, und so faßte dieser auch die Zärtlichkeit der gutmütigen, aber sinnlichen Frau auf. Später machte sie aus dem schwachen Menschen ihren Geliebten. Zunächst aber schickte sie ihn nach Turin, damit er dort seinen Übertritt zum Katholizismus vollziehe. Dieser Aufenthalt verwickelte ihn in die bedenklichsten Abenteuer, die Rousseau mit dem sensationslustigen Behagen erzählt, das bei Verfassern von Selbstbiographieen und Bekenntnissen selbst dann manchmal bemerkt wird, wenn sie sich damit in das schlechteste Licht setzen. Eine wertvolle Erinnerung blieb für ihn der Umgang mit dem Abbé Gaime, der nebst dem Abbé Gâtier, den er nach seiner Rückkunft in Annecy kennen lernte, die Züge zu dem angenehmen Bilde des savoyischen Landpfarrers gegeben hat, von welchem das vierte Buch des Emil erzählt. Frau von Warens dachte nun daran, ihren Schützling zum Priester ausbilden zu lassen; man gab den Versuch aber bald wieder auf. Besser gelang die Unterweisung in der

Musik, für die Jean-Jacques eine wirkliche Begabung besaß. Abenteuer aller Art füllten die nächsten Jahre im Leben Rousseaus und seiner Beschützerin aus, die nach Chambéry umsiedelte und, zum Teil aus Rücksicht für die angegriffene Gesundheit Rousseaus, bald darauf ein Landgut bei Chambéry erwarb, das den Namen Les Charmettes trug und von jenem in den reizendsten Farben geschildert wird (1736). Hier setzte er die schon früher begonnenen, ziemlich umfänglichen Studien mit größerem Eifer fort. Als seine Gesundheit aber auch hier sich nicht befestigte, reiste er nach Montpellier; aber er kam nicht gesünder nach Hause zurück, wo seine „Stelle“ bei der Beschützerin unterdessen von einem anderen eingenommen worden war. Er entsagte, und in späterer Rückerinnerung glaubte er damals seine Wendung zu der tugendhaften Stimmung genommen zu haben, von der er so oft in gerührten Tönen schreibt. Nun schien es an der Zeit zu sein, daß er sich einen Lebensberuf wählte. Er versuchte sich als Erzieher im Hause des Grand-Prévôt de Mably in Lyon (1740); aber er sah bald, daß er für dieses Amt der notwendigsten Eigenschaften entbehrte. Ein Erziehungsplan, den er dem Vater einreichte, ist ganz nach Locke gearbeitet. Ein Jahr darauf zog er nach Paris mit einem Projekt, von dem der sanguinische Autodidakt sich große Dinge versprach, der musikalischen Zifferschrift. Niemand wollte in Paris etwas wissen von der neuen Erfindung; aber Rousseau war nun einmal in der französischen Hauptstadt und mußte sich eine Stellung verschaffen. Er versuchte es, seiner Bildung und der Mode der Zeit entsprechend, in den Salons.

Im Hause Dupin fand er Zutritt und freundliche Aufnahme bei der liebenswürdigen und anmutigen Frau, die ihm manchen tollen Streich verzieh und ihm selbst einmal die Überwachung ihres ungezogenen Sohnes anvertraute. Davon hat Rousseau genau berichtet im zweiten Buch des Emil. Der junge Mensch machte sich und seine Eltern unglücklich. Man verheiratete ihn bald, ohne seine Zügellosigkeit bändigen zu können. Seine Gattin ist die Frau von Chenonceaux, für die Rousseau die ersten Anfänge der pädagogischen Reflexionen zu Papier brachte, aus welchen nachher der Emil entstanden ist. Vorerst aber ahnte niemand den künftigen großen Schriftsteller in dem jetzt eben dreißigjährigen Mann; nur für Sekretärsdienste schien er sich zu eignen. In einem solchen war er 1743—1744 in Venedig thätig bei dem französischen Gesandten, dem rohen und nachlässigen Montaigu. Die Erfahrungen, die er dabei machte, bestärkten die Neigung Rousseaus, in den leitenden und gebildeten Kreisen nur Schlechtigkeit zu finden. Er konnte sich aus ihnen nur retten, wenn er selbst einen Hausstand gründete, und nun nahm er ein ungebildetes Mädchen zu sich, Therese Le Vasseur, dessen Vergangenheit zwar auch nicht rein, dessen Gemüt aber nach ganz harmlos war; an eine Heirat dachten beide nach nicht. Rousseau wandte sich jetzt der Musik zu. Der Dorfwahrsager, für den er Text und Musik, letztere freilich in den einfachsten Formen, verfaßt hat, zeigt eine größere Begabung für die Musik als die Dichtkunst. Man fand seine Melodieen innig empfunden und sehr wohllautend. Als Therese nach und nach auch ihre Familie in Rousseaus Haus verpflanzte, endete die Idylle, die er genießen zu können glaubte, bald. Er nahm eine Kassierstelle an, die ihn aber überanstrengte, so daß ein schon früher bemerktes Blasenleiden in verstärktem Maße auftrat. Nun zog er sich wieder aus der Welt zurück und erwarb sich einen Teil des Lebensunterhalts durch Notenschreiben: zugleich „reformierte“ er seine Kleidung, indem er durch größte Einfachheit in der äußeren Erscheinung der Welt zu zeigen sich bemühte, wie wenig wert die Dinge seien, die man gewöhnlich so hoch schätze.

Im Hause Dupin war er mit Diderot und Grimm bekannt geworden und auch mit Frau d'Epinay, die ihm später eine Zufluchtsstätte gewährte. Als er einst nach Vincennes ging, wo er den in leichtem Gewahrsam befindlichen Diderot zu besuchen gedachte, fiel ihm ein Zeitungsblatt in die Hände, in welchem ein Preis der Akademie von Dijon ausgeschrieben war für die beste Beantwortung der Frage: Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen habe (1750). Diderot hat ihn ermutigt, die Frage zu beantworten, die in der Stimmung, in der sich Rousseau damals befand, einen lebhaften Wiederklang gefunden hatte. Seine Antwort fiel verneinend aus. Freilich hat er die Frage so geändert, daß er nicht von der Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste sprach, sondern von dem Fortschritte derselben, von dem er den Niedergang der Sitten ableitete. Vielleicht hat gerade diese Änderung des Themas die Preis-

richter beſtimmt, Rouſſeaus Abhandlung zu krönen, die nun auch in ganz Frankreich verwandte Stimmungen auslöſte.

Der Erfolg dieſer Schrift war beſtimmend für Rouſſeaus Leben. Er glaubte nun zu wiſſen, was ihn der Welt, in der er doch leben mußte, innerlich entfremdete. Es war die Unwahrheit und ſittliche Fäulnis, die durch die Bildung unter die Menſchen gekommen war. Er fühlte ſich berufen, im Namen der Menſchheit gegen dieſe Verderbnis der urſprünglich guten menſchlichen Natur aufzutreten. Seine Freunde mochten ſeine Verurteilung der Kultur als eine pikante ſchriftſtelleriſche Leiſtung angeſehen haben; er aber wollte auf dem Pfade, den er damit betreten, in allem Ernſte weiterwandeln: der Erfolg hatte ihm ja recht gegeben, und er beſtärkte auch das ſchriftſtelleriſche Selbſtgefühl des Verfaſſers, der jetzt vom Gängelbande der Philoſophen, an dem er bisher gehängt, mit raſchem Entſchluſſe ſich losmachte. 1753 ſtellte die Akademie von Dijon eine Theſe verwandten Inhalts zur Bearbeitung: Welches iſt der Urſprung der Ungleichheit unter den Menſchen, und iſt dieſe durch das Naturgeſetz berechtigt? Rouſſeau ſah die Quelle der bedauerlichen Ungleichheit in der fortſchreitenden geiſtigen Bildung und im individuellen Beſitz, der zum Kriege aller gegen alle und am Ende zum Despotismus und zum allgemeinen Umſturz führe. Manches in dieſer Schrift, welche weniger gefiel als die erſte Preisſchrift, deutet auf den „Geſellſchaftsvertrag“ und den Emil. Bemerkenswert iſt die Anklage gegen die Hartherzigkeit der Philoſophen, bemerkenswert auch der leichtere Fluß der Rede und die größere Wärme des Tones in dieſer zweiten Preisſchrift. Rouſſeau läßt einmal durchblicken, daß Diderots Einfluß ſeinen Vortrag hart gemacht habe. Jetzt löſte er ſich von der ganzen philoſophiſchen „Sekte“; er war ſein eigener Herr geworden in jedem Sinn des Wortes.

1756 bezog er die „Ermitage“ im Beſitztum der Frau von Epinay, deren Schweſter, Frau d'Houdetot, die Geliebte des Dichters Saint-Lambert, ihm eine heftige, aber nicht erwiderte Leidenſchaft einflößte. In der „Neuen Heloïſe“, einem Roman in Briefen nach engliſchem Vorbilde, hat er dieſer Verirrung ein litterariſch bedeutſames Denkmal geſetzt (1760). In demſelben kommt auch ein pädagogiſches Kapitel vor; denn um dieſe Zeit trug er ſich ſchon lange mit dem Gedanken, über Erziehung zu ſchreiben. Ein anderer Plan, ein Lehrbuch der Politik, iſt nicht zur Ausführung gelangt. Die kleine Schrift über den „Geſellſchaftsvertrag“ (Contrat social, ou Principes du droit public) enthält alles, was davon fertig geworden iſt (1762). Den Emil, in welchem die Gedanken des Geſellſchaftsvertrags ebenfalls Ausdruck gefunden haben, drängte alle anderen Pläne in den Hintergrund. Während er aber an dieſem Buche, dem einzigen, das ſeinen Namen unſterblich gemacht hat, arbeitete, brachen infolge unedler Machenſchaften der Philoſophen, die bei Frau d'Epinay verkehrten, und vielleicht auch der Schwätzereien der Le Vaſſeur, die eine ſtändige Verlegenheit für Rouſſeaus ganze Umgebung war, Mißhelligkeiten aus, die durch des letzteren Empfindlichkeit eine ſolche Verſtimmung in die Geſellſchaft brachten, daß Rouſſeau ſich gezwungen ſah, im Dezember 1757 den Aufenthalt zu verlaſſen, der ihm einſt ſo viel Glück verſprochen hatte. Seine Gefährtin hatte ihm unterdeſſen mehrere Kinder geboren. Er hatte das erſte derſelben, veranlaßt durch eine leichtſinnige Geſellſchaft junger Männer, mit denen er eine Zeitlang den Mittagstiſch teilte, ins Findelhaus geſchickt; die ſpäter geborenen teilten dieſes Los. Die Geſellſchaft, in der Rouſſeau bis jetzt lebte, hatte Kunde von dieſen Vorgängen und machte dem unnatürlichen Vater, der die Menſchheit zur Unverdorbenheit der Natur zurückführen wollte, keinen Vorwurf.

Ein Beamter des Fürſten von Condé bot dem Obdachloſen Unterkunft in der Nähe, in einem Gartenhauſe zu Montmorency. Hier und im Schloſſe des Marſchalls von Luxemburg iſt der Emil entſtanden. Er erſchien im Mai 1762 bei J. Néaulme in Amſterdam. Die Polizei ſchritt in Paris ſofort gegen das Buch ein; auch ſein Verfaſſer ſollte feſtgenommen werden. Aber man ließ ihn wohl gern entwiſchen, und nun wanderte er acht Jahre hin und her mit ſeiner Gefährtin.

Er wäre gern nach Genf gegangen; denn dort hatte man ihm bei einem früheren Beſuche, der ihm Gelegenheit gab, zur reformierten Kirche zurückzukehren, viele Ehren erwieſen, ihn auch zum Vollbürger (citoyen) gemacht, und auf dem Titelblatt des Emil bezeichnete er ſich als ſolchen mit Stolz. Aber während das Parlament in Paris das Buch verbrennen ließ und der dortige Erzbiſchof es in einem Hirtenbriefe verdammte, verfolgte man es auch in Genf. Yverdun, Motiers-Travers, wo die

Bevölkerung gegen ihn fanatisiert wurde, die Insel La Motte im Bieler See, endlich die Stadt Biel beherbergten ihn auf kurze Zeit, ohne ihm Ruhe zu gewähren. Im Oktober 1765 verließ er die letztgenannte Stadt, ungewiß, wahin er nun sich wenden werde. Bis hierher reichen Rousseaus Aufzeichnungen in den „Bekenntnissen". Auf der Reise erhielt er eine wiederhalte Einladung von David Hume, mit ihm nach England zu gehen. Er traf mit ihm in Paris zusammen; aber der Aufenthalt in England, wo er zuletzt in Wootton, Grafschaft Derby, wahnte, war für den Flüchtling nach unglücklicher. Er hatte schon auf der Reise Spuren einer Verschwörung der Philasaphen gegen ihn zu entdecken geglaubt. Sein Mißtrauen wurde in dem Lande, dessen Sprache er nicht verstand, bis ins Krankhafte gesteigert. Im Mai 1767 verließ er Waattan in einem Zustand unleugbarer geistiger Überreiztheit und Verwirrung. Er zog unstet in Frankreich hin und her, ließ sich aber während dieser Zeit mit Therese förmlich trauen. 1770 erschien er endlich wieder in Paris. Sein Gemüt hatte sich einigermaßen beruhigt. Schon vor der Reise nach England hatte ihn ein Verleger bestimmt, eine Autabiagraphie zu schreiben, die den Lesern seiner Werke Auskunft über sein Leben geben sollte. Das Werk wurde eine scharfe Anklage gegen die ganze Gesellschaft, in der er gelebt, welche durch die cynische Rücksichtslosigkeit, mit der er die Verwirrungen seiner Jugend aufdeckte, nicht gut gemacht wurde. Nach und nach öffnete sich ihm wieder ein Teil der feineren Gesellschaft. In ihren Kreisen las er Abschnitte der nun zu einem gewissen Abschluß gelangten „Bekenntnisse" var; aber die Polizei machte diesen Indiskretionen ein Ende. Die Absicht, die Gegner zu entlarven, hat Rausseau jedach nie ganz aufgegeben. Indessen scheint sein Leben nach und nach sich wieder ganz ruhig gestaltet zu haben. Er beschäftigte sich wie früher mit Notenabschreiben, und seine Spaziergänge in der schönen Umgebung der französischen Hauptstadt führten ihn zu seinen botanischen Studien zurück und erweckten seine alte Liebe zu friedlichem Naturgenuß wieder. Im Frühling 1778 lud ihn der Marquis van Girardin ein, auf einer zu seiner Besitzung Ermenonville bei Saint-Denis gehörigen Insel Wahnung zu nehmen. Hier ist er, sechsundsechzig Jahre alt, am Schlagfluß gestarben am 3. Juli 1778. Nachdem neuerdings in dem Grabmal im Pantheon Rousseaus Überreste wieder aufgefunden worden sind, ist der unglaubwürdlgen Sage van Rousseaus Selbstmord die letzte Stütze entzogen.

**2. Pädagogisches System.** Die erste Preisschrift hat Rousseau zum Pädagagen im graßen Stil gemacht; denn seine Absicht ist nicht, eine Anweisung für die Erziehung eines jungen Menschen zu geben, sandern die ganze Menschheit aus der Kulturverderbtheit zur Natur zurückzuführen. Diesen Plan führt Rousseaus Buch aus, das den Titel führt: Emil ader Über die Erziehung. Er fühlt zwar, daß man gerade denjenigen Teil seines Buches, in welchem er von der natürlichen Entwickelung des Menschen reden will, als „Träumereien eines Phantasten" ansehen werde (Vorr. § 4); aber wenn die Erziehung überhaupt etwas zum Glück der Menschheit beitragen soll,. kann sie keinen anderen Gang nehmen, und die gegenwärtige Erziehung ist eben deshalb sa verkehrt, weil man nicht gefragt hat, was der Mensch von Natur sei, sondern nur, was er einst in der Welt varstellen soll. „Alles ist gut, wie es hervorgeht aus den Händen des Urhebers der Dinge; alles entartet unter den Händen des Menschen" (I § 1). Daraus ergiebt sich die Aufgabe, den Menschen, den man erziehen will, aus der Gesellschaft und ihrem verderblichen Einflusse wegzuziehen. Nur die Natur soll den Gang bestimmen, den die Erziehung zu nehmen hat; sie muß rein negativ sein und kann nicht von einem Menschen geleitet werden, der van der Fäulnis der Kultur angesteckt ist. Erst wenn einmal ein Mensch so erzogen ist, daß er als ein Werk der ungefälschten Natur betrachtet werden kann, wird er im stande sein, seine Kinder zu erziehen. Für jetzt muß ein Erzieher gesucht werden. In diesem Buche ist es Rausseau natürlich selbst; wer außer ihm wüßte, wie verderblich die Gesellschaft ist und wo und wie man die reine Natur finden kann! Zwar fühlt er sich außer stande, „die nützlichste Aufgabe zu erfüllen;" so will er „einen Versuch mit der leichteren machen und die Hand nicht ans Werk, sondern an die Feder legen" (I § 72). Er wählt sich — für unseren Zweck — auch den Zögling aus, wie es seiner Absicht entspricht: er soll Waise sein, aber van wahlhabenden Eltern abstammen und in einem gemäßigten Klima wahnen (I § 82 f.). Emil ist sein Name. Auch nicht kränklich darf er sein; denn wazu einen Menschen erziehen, der

die Kunſt zu leben doch nie lernen kann? und nur um dieſe handelt es ſich in unſerem Buche. Eine weitere Folge dieſer Vorausſetzungen iſt es, daß dieſer Zögling an ſeinen Erzieher gebunden bleibt, bis er ſelbſt Nachkommenſchaft hat, an der dann eine ganz normale Erziehung vollführt werden kann. Da es ſich für Rouſſeau um die Erziehung eines Menſchen handelt, der den Anfang einer neuen Menſchheit bilden ſoll, ſo iſt es kein zu großes Opfer, wenn das ganze Leben eines Erziehers für einen einzigen Zögling aufgewendet wird (vergl. Herbart Allg. Päd. Emil § 3: „Dieſe Erziehung iſt zu teuer"). Die Natur verlangt für das Kind die Sorge einer Mutter. Dieſe möge „frühzeitig eine Schutzwehr um die Seele ihres Kindes ziehen" und keine anderen Einflüſſe einwirken laſſen als die der Natur (I § 3). Da aber die Mütter ihrer natürlichen Pflicht nicht genügen wollen, muß eine Amme geſucht werden, die auch durch ihre geiſtigen Eigenſchaften Sicherheit bietet für die richtige Erziehung (I § 107 f.). Was iſt aber die Natur, die in dieſer Erziehung allein Ziel und Wege beſtimmt? Es iſt die durch die Entwickelung unſeres Geiſtes noch nicht abgelenkte urſprüngliche Richtung des menſchlichen Gemüts (I § 12). Dieſe Richtung wird dem Erzieher eben dadurch bekannt, daß er die natürliche Entwickelung des Kindes in keinem Stücke hemmt und alle fremden Einflüſſe von ihm fernhält. Rouſſeau iſt an dieſer Stelle auffallend kurz; aber der weitere Verlauf ſeiner Erziehung giebt ihm Gelegenheit, im einzelnen zu zeigen, was die Natur jeweils will. Emil darf nicht in der Stadt erzogen werden; denn „die Städte ſind der Abgrund des menſchlichen Geſchlechtes" (I § 121). Die Natur hat den Kindern nur ein geringes Maß von Kräften gegeben; dadurch iſt der richtige Fortſchritt der Erziehung geſichert. Aber die Menſchen machen ſich zu Dienern der Kinder, und ſo wecken ſie Begierden in ihnen, die der Natur nicht gemäß ſind (I § 158). Daraus ergeben ſich folgende Grundſätze: 1. Man geſtatte den Kindern den Gebrauch aller ihrer Kräfte; 2. man unterſtütze ſie in allen Dingen des phyſiſchen Bedürfniſſes; 3. dabei beſchränke man ſich auf den wirklichen Nutzen und gebe der Laune und den unvernünftigen Begierden nie nach; 4. man ſtudiere ihre Sprache und ihre Zeichen, damit man aus ihnen erkenne, was die Natur will, denn Heuchelei kennt dieſes Alter noch nicht. Die Spielſachen der Kinder müſſen ganz einfach ſein. Das Sprechenlernen übereile man nicht, wenn man nicht will, daß ſie undeutlich ſprechen und nicht begreifen, was ihre Worte bedeuten. — Das erſte Buch umfaßt die Erziehung im erſten Lebensjahr. Jetzt kommt das Kind dazu, daß es, faſt zur nämlichen Zeit, ſprechen, eſſen und gehen lernt. Vorher war „es nicht mehr, als es im Schoße ſeiner Mutter war" (I § 193).

Das zweite Buch behandelt den Lebensabſchnitt vom 2. bis zum 12. Jahr. Im erſten Jahr haben ſich beim Kinde nur Empfindungen gezeigt; jetzt bilden ſich, während die Kräfte zunehmen, die Sinne aus. Richtige Wahrnehmung iſt die Aufgabe dieſes Abſchnittes. Der Erzieher bleibt auch während dieſer Zeit ſo zurückhaltend wie früher. Das Kind muß in der bloßen Abhängigkeit von den Dingen aufwachſen, damit es „auf ſeinem hochfahrenden Kopfe das harte Joch fühle, das die Natur dem Menſchen auferlegt, das ſchwere Joch der Notwendigkeit, unter welches jedes endliche Weſen ſich beugen muß" (II § 56). Auf dieſe Weiſe lernt das Kind Geduld und Entſagung; „denn es liegt in der Natur des Menſchen, das Unabänderliche geduldig zu ertragen, nicht aber den böſen Willen anderer" (II § 57). Da dieſes Alter ganz dazu beſtimmt iſt, Sinneuerfahrungeu in dem Kinde anzuſammeln für künftigen Gebrauch, ſo gilt der Grundſatz der negativen und zurückhaltenden Erziehung hier in aller Strenge. „Die größte, wichtigſte und nützlichſte Regel der ganzen Erziehung" iſt es, „daß man nicht Zeit gewinnen, ſondern verlieren ſoll" (II § 66). Das „Räſonnieren", das Locke, Rouſſeaus Gewährsmann im ganzen pſychologiſchen Aufbau ſeiner Erziehung, empfiehlt, muß Emils Erzieher für dieſen Zeitabſchnitt aufs beſtimmteſte ablehnen. Die Geſellſchaft verlangt freilich manche Belehrung, die beim natürlichen und unbeeinflußten Gang der Erziehung nicht notwendig wäre; aber man gebe ſie in dieſem Fall in einer den allgemeinen Grundſätzen unſerer Erziehung entſprechenden Weiſe. Will man z. B. dem Kinde die erſten ſittlichen Begriffe beibringen, ſo verſetze man es in eine Lage, in welcher Anſprüche anderer ihm gegenüber zur Geltung kommen. Rouſſeau läßt ſeinen Zögling eine kleine Anpflanzung machen, die ihm große Freude bereitet. Eines Tages aber iſt ſie zerſtört; ein Gärtner beſchwert ſich bitter über den Eingriff, den Emil ſich erlaubt hat: denn der Boden, auf dem er pflanzte,

gehört dieſem Gärtner. Man ſchlägt dieſem nun vor, er möge Emil einen kleinen Teil des Gartens überlaſſen gegen die Hälfte des Erträgniſſes (II § 84 f.). So wird dem Zögling der Begriff des Eigentums aus dem Recht der Beſitzergreifung durch Arbeit klar gemacht. Hier bietet ſich auch Gelegenheit einzuſchärfen, daß die Strafe in der Erziehung immer „als eine natürliche Folge der ſchlechten Handlung“ erſcheinen muß (II § 94). Daran reiht ſich eine Ausführung über die Lügen der Kinder, die „immer das Werk ihrer Lehrer“ ſeien (II § 99). Den meiſten Schaden fügt den Kindern in dieſem Alter der unſinnige Eifer zu, ſie zu belehren. Das Sprachſtudium, mit dem man ſo frühe beginnt, iſt in der Erziehung überhaupt nutzlos (II § 120): „jede Sache kann für das Kind verſchiedene Zeichen haben; jede Idee aber kann nur eine Form haben: es kann alſo nur eine Sprache erlernen“ (II § 122). Um zu zeigen, wie Kinder beim geſchichtlichen Vortrag das Weſentliche nicht zu faſſen vermögen, erzählt Rouſſeau ein hübſches Beiſpiel. Ebenſo iſt es mit den Fabeln, die man für ſo geeignet hält für den Unterricht der Kinder. Darum muß man die Kinder auch nichts auswendig lernen laſſen. Sie ſehen bei allem dem keinen Nutzen und lernen dieſe Dinge daher nur mit dem größten Widerſtreben, während Emil bis zum zwölften Jahr kaum wiſſen wird, was ein Buch iſt (II § 147). „Unmittelbares Intereſſe, das iſt die große und einzige Triebfeder, die ſicher und lange wirkt“ (II § 150). Mit dieſem Mittel würde Rouſſeau bald und leicht ſeinen Zögling leſen lehren. Gerade weil der Erzieher ſo wenig Wert darauf legt, daß Emil im fünfzehnten Jahre leſen könne, würde er ganz ſicher vor ſeinem zehnten Jahre leſen und ſchreiben können. Mit der negativen und zurückhaltenden Erziehung vereinigt ſich die körperliche Übung, die dieſem Alter anſteht, auf das beſte. Wird ein ſo erzogener junger Menſch aber nicht launenhaft ſein? Nein, antwortet Rouſſeau: „Die Laune der Kinder iſt nie das Werk der Natur, ſondern einer ſchlechten Zucht: ſie haben entweder gehorcht oder befohlen, und ich habe hundertmal geſagt, daß weder das eine noch das andere am Platze iſt“ (II § 170). Ein hübſches Beiſpiel aus der eigenen Erfahrung (mit dem Sohne der Frau Dupin) beſtätigt dieſen Satz. Hier folgen viele Einzelheiten über Veranſtaltungen, um mit der leiblichen Beſchäftigung zugleich die Sinne zu üben und dem Willen dienſtbar zu machen, wobei auf natürlichem Wege auch der Verſtand angeregt und die ſittlichen Gefühle erweckt werden. Auf dieſe Weiſe lernt Emil auch Zeichnen und Geometrie. Bei dieſen Erörterungen geſtattet ſich Rouſſeau auch die Einflechtung von Epiſoden, die, mit großer ſtiliſtiſcher Kunſt vorgetragen, auch dann Intereſſe bieten, wenn ſie mit dem ſonſt behandelten Gegenſtand wenig zu thun haben. Dies iſt von der Abſchweifung über die Unnatürlichkeit des Fleiſchgenuſſes zu ſagen (II § 289—295). Aus den Sinnenwahrnehmungen bilden ſich die „Ideen“. „Nach der Zahl dieſer Ideen bemißt ſich der Umfang unſerer Kenntniſſe; ihre Deutlichkeit und Klarheit bedingt die Richtigkeit des Verſtandes, und die Kunſt, ſie untereinander zu vergleichen, nennt man die menſchliche Vernunft“ (II § 303). Danach heißt Rouſſeau die Bildung der einfachen Ideen die kindliche Vernunft; die Bildung der zuſammengeſetzten Ideen nennt er die Menſchenvernunft. Damit iſt, der Lockeſchen Pſychologie gemäß, der Erziehung ihr weiterer Gang vorgezeichnet. So iſt Emil im zwölften Jahr ein geſunder, friſcher, nach augenblicklichen Impulſen, aber nicht vorſchnell, ſondern behutſam und ſicher handelnder Knabe, in dem freilich „gewöhnliche Augen nur einen Straßenjungen erblicken“ (II § 322).

Das dritte Buch ſoll nun aus den Wahrnehmungen Begriffe gewinnen; das geſchieht auch in unmittelbarer Berührung mit der Natur. Es gilt, den kurzen Zeitraum vom zwölften bis zum fünfzehnten Lebensjahre zu benutzen, in welchem die Kräfte des Zöglings das Maß ſeiner Begierden überſchreiten und die Leidenſchaften noch nicht erwacht ſind. Wie das geſchehen ſoll, lehrt Rouſſeau an verſchiedenen Beiſpielen, ſo an der Betrachtung des Sonnenunter- und aufgangs, eine Stelle, die Rouſſeaus Naturempfinden und ſtiliſtiſche Kunſt beſonders deutlich zeigt (III § 17 f.). Jetzt darf keine Zeit mehr verloren werden. Aſtronomiſche und phyſikaliſche Geſetze werden gefunden, und wenn dazu Apparate notwendig werden, verfertigen ſie Emil und ſein Erzieher ſelbſt. Weil aber auch dieſer Unterricht ganz aus der Gegenwart und den gegenwärtigen Bedürfniſſen des Zöglings gewonnen werden muß, ſo beſtimmt die Frage „Wozu iſt das gut?“ den ganzen Gang desſelben, und dieſe Frage darf nur vom Standpunkte des Zöglings aus beantwortet werden (III § 66). Eine Probe ſolchen Unterrichts iſt die Geſchichte jenes Spaziergangs in

den Wald von Montmorency, in dem Erzieher und Zögling in der Irre laufen und nur durch Beobachtung des Schattens sich wieder auf den rechten Weg zurückfinden: Emil weiß nun, wozu solche Beobachtungen gut sind (III § 76 f.). Rousseau kommt im Zusammenhange damit auf den Gedanken, „so viele in unzähligen Büchern zerstreute Lehren näher zusammenzubringen, sie unter einem gemeinsamen Gesichtspunkte zusammenzufassen, der leicht zu erkennen und interessant zu verfolgen und schon diesem Alter ein Antrieb wäre" (III § 97). Er findet das Gesuchte im Robinson Crusoe. So lernt Emil menschliche Arbeit und gesellschaftliche Verhältnisse in ihrer Entwickelung kennen; er sieht den Wert der Arbeit ein und erlennt die Pflicht, durch Arbeit seinesgleichen nützlich zu werden. Emil muß ein Handwerk erlernen; diese Beschäftigung bringt ihn auch dem Naturzustande am nächsten (III § 138 f.). Man wählt die Tischlerei. Emil soll „arbeiten wie ein Bauer und denken wie ein Philosoph" (III § 164). Auf diesem Wege gelangt er zu Urteilen, nachdem er zuvor nur Empfindungen hatte, und da in jedem Urteil ein Schluß liegt, ist seine Vernunft nun so weit ausgebildet, daß er sie in allen auf ihn bezüglichen Dingen mit Sicherheit anzuwenden versteht. Er ist arbeitsam, mäßig. geduldig. beständig, mutig; nur die gesellschaftlichen Tugenden mangeln ihm noch. (S. d. Art. Robinson.)

Das vierte Buch beschäftigt sich mit dem Jünglingsalter, das den Menschen in die gesellschaftlichen Verhältnisse einführt. Das Entstehen der Leidenschaften bezeichnet den Beginn dieses Lebensalters. „Ihre Quelle ist eine natürliche; aber tausend fremde Zuflüsse haben sie angeschwellt; es ist ein großer Strom, der unaufhörlich wächst und in dem man kaum einige Tropfen des ursprünglichen Wassers wiederfinden dürfte" (IV § 9). Die natürliche Selbstsucht erzeugt sie; aber eine natürliche Erziehung hält sie lange hin. Weiß man die Frist bis zum Ausbrechen derselben zu verlängern, so „meistert sie nicht der Mensch, sondern die Natur selbst" (IV § 36). Auch ist das erste Gefühl, das junge Menschen zum anderen Geschlecht empfinden, nur das der Freundschaft. Man führe sie vor Gegenstände, die geeignet sind, das natürliche Mitgefühl in ihnen zu nähren, vor Schauspiele des menschlichen Elends. Das wird die Sinnlichkeit in ihnen zurückdrängen, und der Glanz der Welt wird ihren ernsten Sinn nicht irreführen. Emil soll wissen, daß der Mensch von Natur gut ist; aber „er soll auch sehen, daß die Gesellschaft die Menschen verkehrt und verdirbt" (IV § 100). Damit er nun einen Einblick in das Herz der Menschen gewinne, ohne daß das seinige dadurch verderbt werde, zeigt man ihm die Menschen in den Beispielen der Geschichte. Hat er diese Lehre richtig begriffen, so wird er zwar an keines anderen Menschen Stelle sein wollen; aber vielleicht beschleicht ihn darum eine gewisse Selbstgefälligkeit. Rousseau würde ihn davon heilen, indem er ihn deren Folgen kosten ließe, aber immer so, daß er auch dabei sein treuer Gefährte bliebe. Jetzt wäre auch die Zeit gekommen, wo die Lehre der Fabeln, die Rousseau für frühere Jahre abgelehnt hat, zweckmäßig sein könnte. So wird nach und nach die Eigensucht erstreckt auf die anderen Wesen, und dadurch wird sie eine Tugend (IV § 151), und indem Emil auf solche Weise „aus seinem Kreise herausgedrängt wird", fließt ihm zugleich vielfache Belehrung zu; während seine Nächstenliebe sich entwickeln konnte, ist dnrch die Beurteilung der Menschen auch sein Verstand geschärft worden. So kommt er allmählich in das Gebiet der Abstraktionen. „Ich sehe voraus, wie viele meiner Lehrer sich daran stoßen werden, daß ich dieses ganze erste Alter mit meinem Zögling durchlebe, ohne ihm etwas von Religion zu sagen. In seinem fünfzehnten Jahre wußte er noch nicht, daß er eine Seele habe; vielleicht ist es auch in seinem achtzehnten noch nicht Zeit dazu: denn wenn er es früher lernt als notwendig, so läuft er Gefahr, es nie zu wissen" (IV § 170). Die Schwierigkeit, daß man die Religion des Vaters den Kindern ohne weiteres beilegt, kommt noch dazu. Hier flicht Rousseau nun das berühmte Glaubensbekenntnis eines savoyischen Landpfarrers ein, in welchem er zunächst seine eigene philosophische Überzeugung dem Materialismus seiner Zeit gegenüber ausspricht, das natürliche Recht auf die eigene Empfindung verficht und den Glauben an eine göttliche Offenbarung als eine unbeweisbare Zumutung verurteilt. Während Emil auf diese Weise zu den letzten Gründen der Dinge emporsteigt, ist er der Herrschaft der Sinne entzogen worden (IV § 358). Aber der Augenblick kommt endlich heran, wo Emil einen Bund mit einem weiblichen Wesen wird schließen wollen. Der Erzieher ist sein Vertrauter geblieben; daher ist ihm diese Absicht nicht entgangen, und er wird jetzt seinen Zögling in

alle die Geheimniſſe einweihen, die er bisher ſo ſorgfältig vor ihm verborgen hat. Emil bittet ihn, auch jetzt ſein Leiter und Berater zu ſein, und nun ſagt ihm der Erzieher: „Dein Herz braucht eine Gefährtin; wir wollen eine für dich paſſende ausſuchen; vielleicht finden wir ſie nicht leicht. Wahre Auszeichnung iſt immer ſelten; aber wir wollen uns nicht übereilen, noch uns zurückſchrecken laſſen“ (IV § 408). Der Erzieher führt ihn in die Welt; aber das Bild, das er von Emils zukünftiger Lebensgenoſſin entwirft, ſtimmt ſo wenig zu dem, was ſie dort ſehen, daß ſich Sophie — ſo wird die Geſuchte plötzlich genannt, um uns ahnen zu laſſen, daß ſie ſchon irgendwo gefunden ſei — dort nicht findet. Rouſſeau benützt die Gelegenheit dieſer langen Umſchau, um über Weltſitte und Geſchmack intereſſante Bemerkungen einzuſchalten. Paris wenigſtens wird keine Gefährtin für Emil geben können. So ſcheiden ſie aus der Hauptſtadt: „wir ſuchen Liebe, Glück und Unſchuld; ſo kömen wir nie fern genug von ihr ſein“ (IV § 502).

Das fünfte Buch beſchäftigt ſich, während Emil mit ſeinem Erzieher auf Reiſen geht, mit Sophie und ihrer Erziehung. Sophies Eltern ſind durch mißliche Verhältniſſe gezwungen worden, aufs Land zu ziehen. Sie erziehen ihr Kind „in der Schule der Natur“; aber ſie wird „das Weib des Mannes“ ſein (IV § 187). Dieſer Standpunkt beſtimmt Rouſſeaus Anſicht von der Erziehung der Mädchen; das Weib iſt für den Mann beſtimmt: es ſoll ihm anziehend ſein, ihn aber nicht verlocken. Die Scham iſt ihm von der Natur gegeben, daß es ſich gegen die eigene Schwäche und gegen das Andringen des Mannes ſchütze. Rouſſeaus Anſichten über weibliche Erziehung ſind nicht ſo vorurteilsfrei wie die über die natürliche Erziehung der Männer. Sophie gleicht den Pariſer Damen des achtzehnten Jahrhunderts in manchen Punkten, wenn ſie auch ein Abbild von Fenelons Eucharis iſt, die ſie ſich gerade ſo zum Muſter nimmt, wie Emil das Weib finden will, das ſein Erzieher ihm mit ſo ſchönen Zügen vorgemalt hat. Rouſſeau geſteht uns damit, daß er in Fenelons Telemach ſelbſt ein Muſter für ſein Buch gefunden hat, und es iſt bemerkenswert, mit welcher Kunſt er die Epiſode umkleidet, die von Sophie handelt. Nachdem wir erfahren haben, wie ſie aufwächſt und erzogen wird bis zu der Zeit, wo in ihr das Verlangen nach Liebe erwacht, bleibt für den Erzieher Emils die Aufgabe übrig zu zeigen, wie Mentor ſeinen Telemach mit Eucharis, d. h. wie er Emil mit Sophie verbindet. — Die Natur will, daß auch die Mädchen ihren Geiſt üben und bilden; denn ſo ſoll ihnen Erſatz werden für die dem Weibe mangelnde Kraft. Da ſie aber dem Manne gefallen ſoll, von dem ſie mehr abhängig iſt als er von ihr, muß ſie auf ihr Äußeres und ſelbſt auf ihren Ruf ſorgfältiger bedacht ſein als der Mann, der die Tagesmeinung verachten muß. Da die Frau gehorchen und an Zwang ſich gewöhnen muß, ſollen die Mädchen immer in Thätigkeit gehalten werden; ja man muß ſie eine angenehme Thätigkeit manchmal aus dem nämlichen Grunde mit einer anderen vertauſchen laſſen. Putzſucht und Liſt dürfen bei den Mädchen nicht verurteilt werden; aber man heilt ſie leicht von ihren Fehlern durch die Frage: Welchen Eindruck wird das machen? (V § 71). Die religiöſe Unterweiſung kann bei den Mädchen früher beginnen als bei den Knaben; denn „weil das Leben der Frau der öffentlichen Meinung unterworfen iſt, muß ihr Glaube ſich der Autorität fügen“ (V § 75). Das Mädchen ſoll die Religion ſeiner Mutter haben, die Frau die ihres Mannes. Indeſſen ſollen die ſittlichen Dinge bei der Unterweiſung in der Religion im Vordergrunde ſtehen. Man ſoll den Frauen nicht Falſchheit vorwerfen; denn ſie brauchen eben einen geübten Verſtand, um gegen das männliche Geſchlecht ſich verteidigen zu können, wenn die Sitten nicht ſo einfach ſind, daß man ſich in der Erziehung darauf beſchränken dürfte, die Mädchen nur mit den Arbeiten ihres Geſchlechtes zu beſchäftigen (V § 94). Man kann daraus ſchließen, wie verkehrt die Kloſtererziehung iſt, die den Mädchen das Buch der Welt verſchließt, aus dem ſie gerade lernen müſſen. Für abſtrakte Dinge dagegen fehlt es dem Weibe an der natürlichen Anlage und Beſtimmung. Natürlich wird Rouſſeau auch Sophie mit Verachtung vor der Geſellſchaft erfüllen, wie ſie beſchaffen iſt; aber er will, daß man dem Mädchen das Bild eines rechten und tüchtigen Mannes vorſtelle, dem ſie nur durch Sittſamkeit und Beſcheidenheit gefallen kann. Sophie iſt eines ſolchen auch würdig geworden; ſie iſt ruhig, verſtändig, geſchickt, reinlich bis zum Übermaß und bei aller Munterkeit und Liebenswürdigkeit eingezogen und beſcheiden. Sie verzweifelt aber doch daran, einen Telemach zu verdienen wie Eucharis. So iſt es denn Zeit, dem geängſtigten Mädchen ſeinen Telemach zuzuführen (V § 191); daß Emils

Erzieher die Begegnung ſeit langer Zeit vorbereitet hat, errät der Leſer, obwohl dieſelbe durch einen Zufall veranlaßt ſcheint. Die Erzählung von Emils erwachender Liebe muß bei Rouſſeau ſelbſt nachgeleſen werden; ſie gehört zu den feinſten Proben ſeiner Kunſt. Emil unterrichtet die Geliebte „in Philoſophie, Phyſik, Mathematik, Geſchichte, kurz in allem. Sophie giebt ſich ſeinem Eifer hin und bemüht ſich, Nutzen daraus zu ziehen“ (V § 243); aber der Erzieher hält ihn an, auch ſein Handwerk nicht zu vergeſſen, und Sophie ſieht mit ihrer Mutter, ohne daß Emil deſſen gewahr wird, mit Hochachtung ſeinen Fleiß und ſeine Gewiſſenhaftigkeit. Der Erzieher mutet ihm aber jetzt zu, die Probe der Entſagung zu beſtehen, indem er Sophie auf einige Zeit verläßt; denn er weiß ja noch von ſeinen Pflichten als Gatte und Bürger nichts, und er ſoll auch von Sophiens Charakter ſich erſt noch überzeugen. Emil empört ſich gegen den Vorſchlag ſeines Erziehers; aber dieſer hat immer noch ſo viele Gewalt über ſeinen Zögling, daß er ihm ſagen kann: „Nun wohl, beruhige dich; da du der Vernunft nicht gehorchſt, erkenne einen anderen Herrn. Du haſt die Verpflichtung nicht vergeſſen, die du mir gegenüber eingegangen haſt, Emil: du mußt Sophie verlaſſen; ich will es“ (V § 338). Emil fügt ſich, und Sophie erträgt den Schlag „mit Würde“. So ſchiebt Rouſſeau nun am Ende ſeines Buches, wie viele andere Erziehungsſchriftſteller, ein Kapitel über das Reiſen ein (V § 346—451). Für Emil dauert die Reiſezeit zwei Jahre (V § 475). Er ſoll nun die Menſchen als Bürger und die ſtaatlichen Einrichtungen kennen lernen. Dabei will der Erzieher mit ihm einen Wohnplatz ſuchen, wo er mit ſeiner Familie leben könne, geſichert vor den Bedrückungen der Großen, vor verfolgungsſüchtigen Prieſtern und ſchlechten Sitten. Er wird an Sophiens Seite ein glücklicher Ehemann werden; fände er einen Ort, wie der Erzieher ihn für ſeinen Zögling ſuchen will, ſo hätte er in der That ein vollſtändiges Glück gefunden. Gelingt das nicht, ſo iſt Emil „von einem Hirngeſpinſt befreit; er wird ſich tröſten über ein unvermeidliches Übel und ſich dem Geſetz der Natur unterwerfen“ (V § 374). Nun entwickelt Rouſſeau, was ſpäter der Inhalt des Contrat social geworden; nachher läßt der Erzieher Emil den Telemach leſen. Sie erkennen, daß der ſalentiniſche Staat, den Fenelon gezeichnet hat, ein Luftgebilde iſt. Die größte Wohlthat, die ein Menſch der Menſchheit erweiſen kann, iſt, daß er ſelbſt gut iſt: „wären wir (Emil und ſein Erzieher) Könige und weiſe, ſo wäre die erſte Wohlthat, die wir uns und den Menſchen erweiſen möchten, die, daß wir die Herrſchaft niederlegten und wieder das würden, was wir jetzt ſind“ (V § 442). Da ſie die Menſchen aber nicht in den Hauptſtädten, ſondern in den entlegenen Provinzen beobachtet haben, ſo iſt es ihnen nicht entgangen, daß ſie um ſo beſſer ſind, je mehr ſie ſich der Natur nähern, und ſo möchte auch Emil völlig unabhängig leben und keine Kette tragen außer der, die ſeine Liebe ihm auferlegt (V § 465). Der Erzieher aber ſagt ihm, er müſſe ſeinen Mitbürgern, die ihn, als er Kind war, unter ihrer Hut hatten, nun auch nützlich ſein. Wenn der Fürſt des Landes ihn zu einem Amte brauche, dürfe er ſich ihm nicht entziehen; doch möge er die Widerwärtigkeiten einer ſolchen Stellung nicht fürchten: „ſolange es noch Menſchen giebt, wie ſie heute ſind, wird man nicht dich rufen, um dem Staate zu dienen“ (V § 470). Die Liebenden werden endlich vereinigt, und Rouſſeau ſchwelgt in der Schilderung ihres Glückes. Nach Umfluß einiger Monate zeigt Emil ſeinem Erzieher an, daß er bald „die Ehre genießen werde, Vater zu ſein.“ Jetzt erſt iſt jener ſeiner Pflicht entbunden.

**3. Wirkung der Rouſſeauſchen Theorie.** Obwohl es Rouſſeau eingefallen iſt, dem Emil eine ganz romanhafte Fortſetzung zu geben, die aber Fragment geblieben iſt, muß man das Buch doch für eine ſyſtematiſche Darſtellung der Erziehung im Sinne und zu dem Zwecke der Erneuerung des Menſchengeſchlechts halten. Dies zeigt ſchon der Gang des Werkes, das im erſten Buche die ſinnliche Empfindung, im zweiten die Sinnenwahrnehmung, im dritten die Urteilsbildung, im vierten die Einführung in das abſtrakte Wiſſen und in die geſellſchaftlichen Beziehungen, im fünften die Einverleibung des Zöglings in die ſozialen Verbände behandelt. Bei ſeinem Erſcheinen iſt das Buch auch als eine ernſtliche Theorie der Erziehung angeſehen worden, und Frau von Staël hat den Nachweis geführt, daß es ſich in ihm um ein geſchloſſenes pädagogiſches Syſtem handle. Auf das öffentliche Erziehungsweſen in Frankreich hat es indeſſen keine Wirkung ausgeübt. Dagegen iſt in den höher gebildeten, beſonders in den litterariſchen Kreiſen Frankreichs und aller anderen Länder, die von franzöſiſcher Litteratur und Wiſſenſchaft ſich beeinfluſſen ließen, eine bald ins

Lächerliche ausartende Schwärmerei für Natürlichkeit der Sitten und der Lebenseinrichtungen entstanden. Zur Revolutionszeit, als man in Frankreich die Begründung einer Nationalerziehung versuchte, ist auch Rousseaus Wort nicht unbeachtet geblieben. Die ausgesprochenste Wirkung im Pädagogischen zeigt der deutsche Philanthropismus, der, auf anderer Grundlage erwachsen, doch das „Naturevangelium der Erziehung", wie Goethe den Emil nannte, als eine wesentliche Stütze nachträglich seinem System einfügte. Pestalozzi wurde von dem Rousseauschen „Traumbuch" im höchsten Grade angeregt; doch ist Rousseaus Einwirkung in den „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts", welche Pestalozzi 1797 veröffentlicht hat, sichtbarer als in seinem System, das man sich ohne den Einfluß des Emil recht wohl denken kann. Der Grundgedanke Rousseaus, daß sich der natürliche Zustand des Menschen, in dem noch keinerlei Kultur ihn seiner Bestimmung entfremdet habe, nicht bloß theoretisch konstruieren, sondern auch in der Gegenwart wieder herstellen lasse, berauschte die Menschen seiner Zeit, welche eine gründliche Änderung der bestehenden Zustände, mindestens im Staat, für unerläßlich hielten, und so ist der größte Irrtum seines Systems damals unerkannt geblieben. In der Pädagogik hat man natürlichere Methoden d. h. solche, welche der thatsächlich vorhandenen und erkannten Art des kindlichen Gemütes entsprechen, im Anschlusse an Rousseau nur mit vermehrtem Eifer gesucht; aber man ist, da die Pädagogik, besonders in Deutschland, sich zu Rousseaus Grundanschauung nicht bekennen wollte, hinter ihm zurückgeblieben. Die wichtige und psychologisch gut begründete Regel, den Kindern zunächst Dinge zu geben, keine Worte, hat durch Pestalozzi eher eine Abschwächung erfahren. Die Abhärtung brauchte man nicht erst aus Rousseau zu schöpfen, und die allzugroße, von psychologischer Pedanterie diktierte Scheu vor dem Abstrakten hat schon deshalb keine Nachahmung gefunden, weil damit der Religionsunterricht eine Verschiebung erfahren hätte, die in den meist theologisch geleiteten Schulen ganz undenkbar war. Anregung hat der Emil für das einzelne der Pädagogik in reichen Fällen gegeben, und er giebt sie noch heute; aber sein System ist nie angenommen worden, und man würde ihm heute weniger Aufmerksamkeit zuwenden, wenn es nicht so glänzend vorgetragen wäre. Dies ist auch der Vorzug, den Rousseau vor seinen Vorgängern hat. Er hat aus Montaigne einzelne Bemerkungen und Thatsachen entlehnt; er hat Fenelon mit innerem Interesse gelesen; er hat sich von Locke psychologisch leiten lassen; er hat den „guten" Rollin und den oberflächlichen Crousaz wenigstens einer Erwähnung gewürdigt. In der Grundlage seines Buches aber ist er original und im Stil unter den pädagogischen Schriftstellern ohne Beispiel.

**Litteratur:** B. D. Musset-Pathay, Histoire de la vie et des ouvrages de J.-J. Rousseau. 2 vol. 1822. — G. Streckeisen-Moultou, Oeuvres et correspondance inédites de J.-J. R. 1861. — Derſ., J.-J. R., ses amis et ses ennemis. 2 vol. 1865. — A. Jansen, J.-J. R. Fragments inédits. Recherches biographiques et littéraires. 1882. — Derſ., J.-J. R. als Muſiker. 1884. — A. Bougeault, Etude sur l'état mental de J.-J. R. et sa mort à Ermenonville. 1883. — Moebius, Rousseaus Krankheitsgeſchichte. 1889. — Chatelain, La folie de J.-J. R. 1890. — R. Mahrenholtz, J.-J. Rousseaus Leben, Geiſtesentwickelung und Hauptwerke. 1889. — F. Mugnier, Madame de Warens et J.-J. R. 1891. — E. Ritter, Isaac R., le père de J.-J. R. (in der Revue internationale de l'enseignement von 1891. In dieſem Aufſatz iſt auch die neue Rousseau-Litteratur verzeichnet, die hier nicht weiter aufgeführt werden kann.)

Die Ausgaben der Rousseauſchen Werke ſind zahllos. Im Vorſtehenden ſind die Stellen aus dem Emil citiert nach E. von Sallwürk, J. J. Rousseaus Emil oder Über die Erziehung, überſetzt, mit Einleitung und Anmerkungen verſehen (mit R.s Biographie von Th. Vogt). 3. Aufl. Langenſalza 1893 f. 2 Bde.

Karlsruhe. E. von Sallwürk.

## Rückgratsverkrümmung

ſ. Körperhaltung

## Ruhe, innere und äußere

ſ. Unruhe

## Ruhegehalt

ſ. Penſion

## Ruhmredigkeit

Ruhm drückte urſprünglich dasſelbe aus wie Freudengeſchrei, ſpäter bedeutete es ſo viel wie guter Ruf, Prahlen mit ſich ſelbſt, Eigenlob, und gegenwärtig bezieht es ſich auf die Ehre bei Mit- und Nachwelt. In dem Worte

ruhmredig iſt die frühere Bedeutung des Prahlens von und mit ſich ſelbſt erhalten geblieben; denn es heißt dem Wort- und Gedankeninhalte nach: von ſeinem eigenen Ruhme reden, mit der eigenen Ehre prahlen. Für den Ruhmredigen gilt das Wort Gutzkows nicht: „Der wahre Stolz ergreift für ſich nicht ſelbſt das Wort;“ er wird vielmehr von der eiteln und hochmütigen Sucht, ſich durch viel Geſchwätz über die Bedeutung der eigenen Perſon bemerklich zu machen und Aufſehen zu erregen“ beherrſcht, die Koch (Leitfaden der Pſychiatrie S. 38) zu den Erkennungszeichen angeborener pſychopathiſcher Belaſtung rechnet. Damit erweiſt ſich die Ruhmredigkeit als eine der vielen verächtlichen Formen der Eitelkeit und des Hochmutes (des Dünkels, der Prahlerei, des Größenwahns, der Scheinſucht, der Anmaßung und Verlogenheit). „Eigenlob ſtinkt!“ ſagt das Sprichwort, und Ruhmredigkeit, ſeine Zwillingsſchweſter, nicht minder. Ruhmredige gleichen, um ein Bild Voltaires zu gebrauchen, „dem ſo lange Zeit angebeteten Haupte des olympiſchen Jupiters, in dem man zuletzt nur Ratten und Spinnweben fand“; ſie ſuchen durch Wortreichtum über ihren vermeintlichen perſönlichen Wert ihre eigenen Mängel zu verdecken, beſitzen zu viel Achtung vor ſich ſelbſt, aber zu wenig Ehrlichkeit gegen ſich ſelbſt und gegen andere. Daher die innige Verwandtſchaft der Ruhmredigkeit mit Lug und Trug, mit Scheinweſen und Heuchelei, wovon ſchon Brant in ſeinem „Narrenſchiff“ ſingt:

„Die Gecken, Narren ich auch bringe,
Die ſich berühmen hoher Dinge
Und wollen ſein, was ſie nicht ſind,
Und wähnen, alle Welt ſei blind.“

Dergleichen widrige Geſellen, beſonders aus dem Krieger- und Gelehrtenſtande, erfahren in der Litteratur aller Zeiten und Völker die ihnen gebührende Kennzeichnung (Miles gloriosus des Plautus, der Falſtaff Shakeſpeares u. dergl.). Der Krebsſchaden im Charakter des Ruhmredigen iſt die Unehrlichkeit und Unwahrhaftigkeit gegen ſich ſelbſt und gegen andere. Wider dieſe hat die Erziehung ihre ſchwerſten Belagerungsgeſchütze zu richten, wenn der Ruhmredige gebeſſert werden ſoll. (Siehe hierzu: Prahlerei.)

Leipzig. Guſtav Siegert.

## Ruhmſucht

Erſtrebt der Ruhmredige die Ehre und Achtung der Mitmenſchen und der Mitwelt vermittelſt des eigenen Wortes (vergl. Ruhmredig), ſo iſt das Streben des Ruhmſüchtigen auf die Ehrung durch Mitwelt und Nachwelt gerichtet. Man könnte darum die Ruhmſucht als einen höheren Grad des Ehrgeizes, als ein leidenſchaftliches Begehren nach „unſterblichem Lorbeer“ bezeichnen; das meint auch Schopenhauer (in ſeinen Aphorismen zur Lebensweisheit Kap. 4), wenn er ſpricht: „Ruhm iſt der unſterbliche Bruder der ſterblichen Ehre“. Während aber die Ehre den Forderungen der anderen bloß zu entſprechen ſucht, will ſie der Ruhm übertreffen; er will Eigenartiges und Einziggeartetes leiſten und „ſtrebt über Ort und Stand hinaus, iſoliert den Einzelnen, ihn über Klaſſen, Völker und Zeiten hinaushebend“ (Lazarus, Das Leben der Seele S. 199). Der eine will durch ſeinen großen Arm (Macht), der andere durch ſeinen großen Kopf (Gelehrſamkeit), der dritte durch ſein großes Herz (edel erhabene Thaten), der vierte durch „Verbrechen rieſengroß“ (Heroſtratus) den Neid der Mit- und Nachwelt beſiegen, und nur wenige geizen nach dem Ruhme des ehrlichen Mannes. Sein Ziel verfolgt der Ruhmſüchtige mit einer Zähigkeit und Rückſichtsloſigkeit, mit einem blinden Selbſtvertrauen von wahrhaft dämoniſcher Größe. Mit Recht ſpricht deshalb Lazarus (a. a. O. S. 201) von dem „inhumanen despotiſchen Charakter der Ruhmſucht, welcher auf einem, wenngleich erhabenen, dennoch unedlen Egoismus gegründet iſt“. Lazarus ſieht in der Begierde nach Ehre und Ruhm nichts als die Erweiterung des eigenen Selbſtgefühls. Schopenhauer (Parerga u. Paralip., Pſycholog. Bemerkungen S. 563) bringt ſie zu dem „Willen zum Leben“ in Beziehung, wenn er ſagt: „Der Wunſch, den jeder hat, daß man nach ſeinem Tode ſeiner gedenken möge, und der ſich bei den Höherſtrebenden zu dem Wunſche des Nachruhmes ſteigert, ſcheint nur aus der Anhänglichkeit am Leben zu entſpringen, die, wenn ſie ſich von jeder Möglichkeit des realen Daſeins abgeſchnitten ſieht, jetzt nach dem allgemein noch vorhandenen, wenngleich nur idealen, alſo nach einem Schatten greift“. In beſonders ſtarker Ausprägung offenbart ſich die Ruhmbegierde im männlichen Geſchlechte; das Weib iſt mit der Ehre zufrieden. Ideal

veranlagte, ſchwärmeriſche Naturen ſind am meiſten in Gefahr, von ihr erfaßt zu werden und des „Ikarus Geſchick“ zu teilen. Bei Knaben iſt häufig die Sucht nach Ruhm mit der Luſt am Abenteuerlichen vergeſellſchaftet. Ein verderbliches Beginnen muß es genannt werden, wenn der Ehrgeiz der Eltern und Erzieher mit bewußter Abſichtlichkeit das Kind auf die Bahnen der Ruhmſucht lenkt (Wunderkinder!). Die unverhältnismäßige Steigerung der Phantaſiethätigkeit, die einſeitige Anregung des Wollens und die unverantwortliche Vergeudung körperlicher und ſeeliſcher Kraft, die alles heftige Streben nach Ruhm mit ſich bringt, ſind von geradezu verhängnisvollem Schaden für die Entwickelung der Perſönlichkeit. Ein vortreffliches Mittel, bei Kindern dem Drange nach überſpannten Ehrungen, nach großen Ruhmesthaten zu begegnen, enthält die Aufklärung über den wahren Wert des Ruhmes, der zumeiſt nichts iſt „als Trauer, die wie Glück ſtrahlt“ (Mad. de Staël) und „wie ein Phönix alle hundert Jahre nur ſich niederläßt aufs Haupt Geliebter und Erkorener“ (Lamartine). Das hohe Maß von Mut und Thatkraft, das mit der Ruhmſucht verknüpft iſt, muß der Zögling veranlaßt werden auf den Ruhm, ein „ehrlicher Kerl“ in des Wortes erhabener Bedeutung zu ſein, zu übertragen. Vor allem behüte man Kinder vor jener maßloſen Selbſtüberſchätzung, die dicht an den Größenwahn grenzt und der Ruhmſucht, dem ungezügelten Verlangen nach Ehre bei Mit- und Nachwelt, Thür und Thor öffnet. (Vergl. hierzu Ehrgeiz.)

Leipzig. Guſtav Siegert.

## Rechenunterricht

1. Geſchichte. 2. Aufgabe. 3. Lehrplan. 4. Lehrverfahren. 5. Lehr- und Lernmittel.

Des Rechenunterrichts iſt in mehreren Artikeln des Encyklopädiſchen Handbuches bereits gedacht worden. Insbeſondere in folgenden: Arithmetik (Bd. I, S. 141 ff.), Einklaſſige Volksſchule (Bd. I, S. 783 ff.), Lehrplan (Bd. IV, S. 483 ff.) und Mathematik in höheren Unterrichtsanſtalten (Bd. IV, S. 710 ff.). Doch nur im Vorübergehen. Denn es handelte ſich dort nur um den „Rechenunterricht als Propädeutik des Unterrichts in der Buchſtabenrechnung“, um eine „kurze Lehrplanſkizze“ für die einfachſten Volksſchulverhältniſſe, Andeutungen über die Stellung des Rechenunterrichts in den Erziehungsſchulen und um einige Hinweiſe auf die Entwickelungsgeſchichte des Rechnens und des Rechenunterrichts.

Hier handelt es ſich um mehr. Nicht nur die eine oder die andere Seite unſeres Gegenſtandes ſoll berückſichtigt werden, ſondern der Rechenunterricht in ſeinem vollen Umfange, als ſelbſtändiges Lehrfach der Erziehungsſchule überhaupt und der deutſchen Volksſchule insbeſondere.

**1. Aus der Geſchichte des Rechnens und des Rechenunterrichts.** Man hat ſich gewöhnt, das Rechnen und den Rechenunterricht als ein Fertiges zu nehmen. Auch hat es nicht an Stimmen gefehlt, welche dem neueren Rechenunterrichte einen Vollkommenheitsgrad zuerkennen, der weitere Steigerungen überflüſſig, wenn nicht gar ausgeſchloſſen erſcheinen läßt. „Eine große Anzahl ausgezeichneter Methodiker haben in den letzten Jahrzehnten den Rechenunterricht derart gefördert, daß er jetzt wohl das beſtbeſtellte Fach der Volksſchule iſt.“ (Dittes 1876.) „Das Kapital- und Glanzfach der ſeminariſtiſchen Pädagogik iſt die Methodik des elementaren Rechnens.“ (Kallas 1889.)

Derartige Auffaſſungen decken ſich mit der unſrigen nicht. Uns gelten Rechnen und Rechenunterricht weder als ein Fertiges, noch als ein Vollkommenes, ſondern nur als das zeitlich letzte Glied einer langen und noch unvollendeten Entwickelungsreihe. Und ſo ergiebt ſich denn ohne weiteres auch die Notwendigkeit, der Geſchichte des Rechnens und des Rechenunterrichts näher zu treten.

Die Geſchichte des Rechnens reicht bis auf die Anfänge der Entwickelungsgeſchichte des Menſchengeſchlechts zurück. Die Geſchichte des Rechenunterrichts, insbeſondere des Rechenunterrichts in der Volksſchule, hebt mit dem Reformationszeitalter an. Das Rechnen mußte ſeinen Anfang nehmen, ſobald Menſchen mit Menſchen verkehrten. Der Volksſchulrechenunterricht hat die Volksſchule, das Kind der deutſchen Reformation, zur Vorausſetzung. Hiernach gliedert ſich auch die Geſchichte unſeres Gegenſtandes in zwei große Abſchnitte: einen älteren, welcher von der Entwickelung des Rechnens und der Rechenkunſt handelt, und einen neueren, welcher es mit der Entwickelung des Rechenunterrichts zu thun hat.

Alles Rechnen hat den Beſitz einer geordneten Reihe von Zahlvorſtellungen zur Vorausſetzung. Der Rechenverkehr der Menſchen

unter einander erfordert neben dem Besitze einer und derselben Zahlvorstellungsreihe aber auch noch die Übereinstimmung in gewissen mündlichen und schriftlichen Darstellungen der Zahlen und Zahlverknüpfungen. Das ist der Weg, den der einzelne Mensch zurücklegen muß, wenn er ein praktischer Rechner werden will. Es ist auch der Weg, den das ganze Menschengeschlecht, die Gesamtheit der Menschen, im Laufe der Jahrtausende zurücklegen mußte.

Die Entwickelung der Zahlvorstellungen beim Menschengeschlechte fällt in die vorgeschichtliche Zeit. Über dieselbe können deshalb auch nicht viel mehr als Vermutungen bestehen. Denn die Entwickelung des heutigen Einzelmenschen ohne weiteres auf die Entwickelung der Menschheit zu übertragen, geht doch nicht an. Nur die Thatsache, daß eine solche Entwickelung stattgefunden hat und daß dieselbe den übrigen Vorbedingungen des Rechnens vorausgegangen ist, steht fest. Und so glauben wir auch an dieser Stelle auf Einzelheiten verzichten und diejenigen, welche sich dafür interessieren, auf die unten mitgeteilte Litteratur, insbesondere Bartholomäi, Hankel und Stoy verweisen zu sollen.

Erst nachdem die Zahlvorstellungen der Menschheit zu Gebote standen, stellte sich das weitere Bedürfnis ein, Zahlwörter und Zahlzeichen zu bilden. Mehr noch als die Verwertung beim Selbstbedarfe drängte dazu der Verkehr mit andern. Denn Ohr und Auge sind es ja von jeher gewesen, welche dabei eine Hauptrolle spielten. Das Verlangen nach Hörbarem und Sichtbarem mußte sich einstellen. Ob nun aber erst die Zahlwörter und dann die Zahlzeichen oder umgekehrt gebildet wurden, ist noch keineswegs sicher, wenn auch gewöhnlich angenommen wird, daß die Zahlwörter früher als die Zahlzeichen da waren. Aber darauf kommt schließlich auch nicht viel an. Viel wichtiger ist, daß sich zwischen ihnen und den Zahlvorstellungen eine Wechselwirkung entwickelte, welche zu immer weiteren Bildungen drängte. Insbesondere mehrten sich mit der fortschreitenden Kultur die Fälle, in denen man sicherer Zahlen bedurfte, um künftigem Streite wirkungsvoll zu begegnen.

Zur Bildung der ersten Zahlzeichen wurden allem Anscheine nach bei den meisten, wenn nicht bei allen Völkern Striche verwendet. Besonders deutlich tritt dieser Brauch in den Zahlzeichen der Römer hervor. Hier findet man senkrechte und schräge Striche in mancherlei Zusammenstellungen oder Gruppen. Und diese Zeichen sind höchst wahrscheinlich älter als die Buchstabenschrift. Wenn daher Buchstaben als Zahlzeichen vorkommen, so mögen diese auf jüngere Bildungen hindeuten. Wie z. B. die Buchstaben des griechischen Alphabets, welche seit dem 5. Jahrhundert v. Chr. als Zahlzeichen nachweislich Verwendung fanden.

Um aber zur vollen Herrschaft über die Zahlvorstellungen zu gelangen, um dieselben mit Leichtigkeit gebrauchen zu können, dazu reichten die Zahlwörter und Zahlzeichen noch keineswegs aus. Und so mußte denn schon sehr frühzeitig das Bedürfnis, alle Zahlvorstellungen in einer geordneten Reihe mit leichtunterscheidbaren Gruppen zu besitzen, hervortreten. Die darauf gerichteten Bemühungen aber führten zu den Zahlsystemen.

Das jetzt herrschende System ist das Zehnersystem. Das älteste Zahlsystem ist dasselbe aber nicht. Als solches dürfte vielmehr das Fünfersystem zu gelten haben, wovon deutliche Spuren in den römischen Zahlzeichen (in den Halbstufen V = 5, L = 50, D = 500) noch vorhanden sind. Erst als das Bedürfnis sich einstellte, größere Zahlen zu beherrschen, ging man zum Zehnersysteme über. Die Grundlage desselben bildete wahrscheinlich die Fingerzahl. Neben dem Fünfer- und Zehnersysteme mag es auch noch andere Systeme gegeben haben. So das Zwanzigersystem im Anschlusse an die Zahl der Glieder an Händen und Füßen zusammen, das Zwölfer- und Sechzehnersystem, wovon sich noch Spuren in den Maßen einiger Völker zeigen u. a. m. Schließlich aber gelangte das Zehnersystem zur Alleinherrschaft.

Mit der Ausbildung des Zehnersystems gingen die Bemühungen Hand in Hand, die Zahlen demselben entsprechend darzustellen. Das gelang der Sprache verhältnismäßig bald und gut. Denn schon in den Zahlwörtern der alten Kultursprachen tritt die decimale Gliederung der Zahlreihe deutlich hervor. Ungleich schwerer dagegen hielt es, das Zehnersystem in die Zahlschrift einzuführen. „Bei ihr kommt das Bewußtsein des in den Zahlwörtern herrschenden Dezimalsystems nur langsam zum Durchbruche, und man begegnet hier einer der merkwürdigsten Erscheinungen in der Entwickelung des menschlichen Geistes. Ein endloses Abmühen langer Jahrhunderte, an welchen die ersten Geister des Altertums und des Mittelalters Anteil haben, war nötig, um endlich

eine immer und immer höhere Stufe in der schriftlichen Darstellung zu erreichen: man nähert sich unserer gegenwärtigen, überhaupt wohl der vollkommensten, der Positionsschreibweise soweit, daß der letzte Schritt gar nicht ausbleiben konnte, — da wird durch eine wunderbare Verkettung der geschichtlichen Ereignisse der Abschluß dieser Entwickelung von einer fremden Kulturquelle herbeigeführt." (Stoy a. a. O.)

Es kann hier selbstredend nicht unsere Aufgabe sein, der Entwickelung des Rechnens bei allen Kulturvölkern der alten Welt nachzugehen. Das gehört in eine vollständige Geschichte des Rechnens. Nur wie sich diese Entwickelung des weiteren bei den Griechen und Römern und danach im christlichen Abendlande gestaltete, wollen wir noch hinzufügen.

Die Griechen hatten anfangs eine ebenso einfache Darstellungsweise der Zahlen wie die Römer. Da gaben sie dieselbe aus noch unbekannten Gründen im 5. Jahrhundert v. Chr. auf und verwendeten die Buchstabenreihe ihres Alphabets als Zahlzeichen. Hierdurch aber erschwerten sie die Übertragung des Zehnersystems auf die Zahlschrift so sehr, daß die Vorteile des erstern wenig oder nicht zur Geltung kamen. Denn zu den Zahlen bis 1000 brauchten sie allein schon 28 Zeichen gegenüber den 7 Zeichen der Römer. Sie verwendeten nämlich dazu die 24 Buchstaben des Alphabets, 3 besondere Zeichen für die Zahlen 6, 90 und 900 und von 1000 ab unter jedem Buchstaben einen senkrechten Strich. Und so blieb ihre Schreibweise bis zuletzt eine sehr schwerfällige, der Fortentwickelung in unserm Sinne durchaus ungünstige.

Anders bei den Römern. Diese behielten ihre einfachen Zahlzeichen bis zuletzt bei und bildeten mit denselben die uns bekannte Zahlschrift aus. Wie weit sie damit aber kamen, ist höchst bemerkenswert. — Sie waren nahe daran, mit Hilfe ihrer Zahlzeichen dasselbe zu erreichen, was bald darauf im Gewande der indisch-arabischen Ziffern von auswärts zugeführt wurde. Denn als sie noch ein Recheninstrument, Abakus (= Staubbrett) genannt, hinzufügten, gelang es ihnen, die einzelnen Stufen des Zehnersystems nicht nur zusammenzufassen nnd zugleich auseinanderzuhalten, sondern auch die Zwischenstufen den Hauptstufen unterzuordnen und auf allen Stufen wie mit Einern zu rechnen.

Nachweislich gebrauchten die Römer (und nach ihnen die abendländischen Christen bis zum 10. Jahrhundert) einen Linien-Abakus mit Knöpfen, welche an Stäben hin und her geschoben werden konnten. Daneben noch einen Abakus mit freien Rechenpfennigen oder Steinchen. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Dem Linien-Abakus folgte im 10. Jahrhundert der Spalten-Abakus, gewöhnlich Kolumnen-Abakus genannt, welcher mit der Entwickelung des Schriftwesens eng zusammenhing. Denn als die Zahl derer, die des Schreibens kundig waren, mehr und mehr wuchs, fand man es schließlich bequemer, römische Ziffern anstatt der Rechenpfennige oder Steinchen auf die Linien zu setzen.

Der Kolumnen-Abakus hatte folgende Einrichtung:

| $\overline{\text{M}}$ I | $\overline{\text{C}}$ | $\overline{\text{X}}$ | $\overline{\text{I}}$ | C | X | I |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | I | VIII | IX | V |

Nach den Einern, Zehnern und Hunderten folgten in der Richtung von rechts nach links: Einer-, Zehner-, Hunderttausende u. s. w. Sämtliche eingeschriebenen römischen Ziffern gehörten der Einerstufe an. Ihr Stellenwert ergab sich aber sofort aus den Spaltenüberschriften. So liest man in unserm Falle mit Leichtigkeit die Jahreszahl 1895.

Vom Kolumnen-Abakus aus wäre nur noch ein kleiner Schritt zu thun gewesen und man hätte die heutige Positionsschreibweise erlangt: die Annahme einfacherer Zahlzeichen, insbesondere eines Zeichens für fehlende Stellen, und die Beseitigung der Linien! „Diesen letzten Schritt ohne fremde Beihilfe zu thun, dazu ließ ihnen (den Abendländern) der Gang der geschichtlichen Ereignisse keine Zeit. Im 11. und 12. Jahrhundert gelangten die ersten spärlichen Mitteilungen über die indische Arithmetik unter dem Namen Algorithmus von Spanien aus in die übrigen Kulturländer. Als dann an der Grenzscheide des 12. und 13. Jahrhunderts Leonardo Pisano (nach seiner Vaterstadt Pisa so genannt, aber auch Fibonacci, d. h. Sohn des Bonacci) mit seinem „Liber abbaci" den Zeitgenossen das vollkommene Positionssystem und zwar in meisterhafter Darstellung als die Frucht seiner langjährigen Reisen (in Afrika und den europäischen Mittelmeerländern) darbot, da war der Boden in allseitiger und durchgreifender Weise vorbereitet, so daß die neue Schreib-

weise und die durch diese bedingte neue Rechenkunst verhältnismäßig leicht und schnell sich Eingang verschaffen konnten." (Stoy a. a. O.)

Die Positionsschreibweise ist nach allem, was man heute über dieselbe weiß, eine Erfindung der Inder. Aus den Anfangsbuchstaben ihrer Zahlwörter bildeten sie schon sehr frühzeitig ihre Ziffern. Alsdann entwickelten sie den genialen Gedanken, jeder der neun Ziffern neben ihrem absoluten Werte noch einen Stellenwert zu geben. Im 3. Jahrhundert n. Chr. spätestens fügten sie den „Angelpunkt der ganzen Positionsarithmetik", die Null hinzu. Nun hatten sie alles beisammen, was zur Aufstellung des dekadischen Positionssystems, der unentbehrlichen Grundlage der Positionsarithmetik, nötig war. Und so bildeten sie die letztere, abgesehen von den Decimalzahlen, auch nahezu in dem Umfange des heutigen Schulrechnens aus.

Die Positionsschreibweise trat nach diesem eine Wanderung von Osten nach Westen an. Im 8. Jahrhundert n. Chr. wurde sie von den Arabern angenommen. Durch diese kam sie nach Spanien. Mit ihr zugleich das Positionsrechnen. Christliche Hörer der maurischen Hochschulen in Spanien verbreiteten die indisch-arabische Rechenkunst, Algorithmus genannt, seit dem 12. Jahrhundert in Italien, Frankreich, England und Deutschland. Der bedeutendste unter den Algorithmikern ist der bereits erwähnte Italiäner Leonardo Pisano (Fibonacci). Ihm sehr nahe kommt aber der Deutsche Jordanus Nemorarius. Als Übersetzer der arabischen Schriften ins Lateinische erwarben sich Johannes von Sevilla und Gerhard von Cremona große Verdienste. Johannes a Sacro Bosco schrieb das im 13. Jahrhundert beliebteste Rechenbuch.

So verdrängte die indisch-arabische Rechenkunst, der Algorithmus, die altrömische Rechenkunst, den Abacismus, im 13. und 14. Jahrhundert zwar mehr und mehr; noch immer aber blieb sie nur ein Bestandteil der gelehrten Bildung, weil sie lediglich im Gewande der lateinischen Sprache auftrat. Besonders auch in Deutschland. Denn auch die zahlreichen deutschen Rechenschulen änderten daran nicht viel. War doch ihr Rechnen, welches unter dem Namen „Rechnen auf Linien" bekannt ist, und das des deutschen Rechenbrettes bedurfte, im Grunde nur eine neue Form des alten Abakusrechnens. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Das wurde erst anders, als die ersten deutschen Rechenbücher für Positionsrechnen erschienen: Ulrich Wagners Rechenbuch (1482), Heinrich Petzensteiners „Rechnung in mancherley weis" (1483) und Johannes Widmanns „Behēde vnd hubsche Rechenung auff allen kauffmannschafft" (1489).

Von da ab fand das arabisch-indische Positionsrechnen auch beim deutschen Volke Anklang, und man nannte es in seinem deutschen Gewande: „Rechnen mit der Feder ꝛc." Zunächst hatte dasselbe allerdings einen harten Kampf mit dem „Rechnen auf den Linien" zu bestehen. Doch schon im Jahre 1518 konnte es nicht mehr zweifelhaft sein, daß es den Sieg für immer davontragen werde. Daß dieses aber geschehen konnte, dazu hat vor allen andern Adam Ries, der vielgenannte Annaberger Rechenmeister, beigetragen.

Adam Ries, geboren 1492 (man nimmt an, daß das Städtchen Staffelstein in Oberfranken sein Geburtsort sei), hielt sich 1509 in Zwickau (Sachsen) auf, war 1522 Rechenmeister in Erfurt und 1524 in Annaberg (Erzgebirge). 1528 wurde er daselbst Bergbeamter, zunächst Rezeßschreiber, dann Gegenschreiber. Sein Tod erfolgte 1559.

Adam Ries trat auf, als der Kampf zwischen der altrömischen und indisch-arabischen Rechenweise zur Entscheidung drängte. Durch seine Rechenbücher aber trug er mehr als irgend einer seiner Zeitgenossen zur Verbreitung der letzteren im deutschen Volke bei. Im Jahre 1518 erschien sein erstes Rechenbuch, ein Oktavbüchlein für „Linienrechnen". Damit stand er zwar noch auf dem Boden der Praxis der damaligen deutschen Rechenschulen, doch wandte er bereits die indisch-arabischen Ziffern an und machte von der Positionsschreibweise Gebrauch. Bald darauf, im Jahre 1522, gab er ein Rechenbuch für „Zifferrechnen" in Druck, welches die weiteste Verbreitung erlangte und noch im 17. Jahrhundert 10 Auflagen erlebte. Man nennt es gewöhnlich das „kleine Rechenbuch" oder das „Oktavbuch" im Gegensatze zu seinem „großen Rechenbuche", einem „Quartbuche", welches unter dem Titel „Rechenung nach der lenge" (d. h. in ausführlicher Darstellung) 1550 gedruckt wurde. Dieses „Quartbuch" ist sein bedeutendstes Werk.

Adam Ries war zweifellos der größte deutsche Rechenmethodiker seiner Zeit. Nicht mehr und nicht weniger. Sachlich weiter gebildet hat er das Rechnen in keinem Stücke.

Was er in dieser Beziehung bringt, das haben vor ihm schon andere gebracht. In der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Rechenstoffes aber wird er von keinem andern deutschen Rechenmethodiker des 16. und 17. Jahrhunderts erreicht, geschweige denn übertroffen. Ries befolgt eine Reihe didaktischer Grundsätze, welche noch heute gelten, und sein weises Maßhalten bei Bestimmung der einzelnen Stoffmengen ist geradezu mustergiltig. Zu alledem das bewußte Streben, seinen Unterricht so zu gestalten, daß „froher Fleiß" eine Frucht desselben werde! In der That, ein Streben, welches sich die höchsten Ziele steckte. Und alles dieses in einer Zeit, in welcher an eine Pädagogik im heutigen Sinne noch nicht entfernt zu denken war, in einer Zeit, in welcher eine oft ausgesucht harte Behandlung der Lernenden seitens der Lehrenden die Regel bildete. (Näheres bei Hartmann a. a. O.) Und so erscheint Adam Ries nicht nur an einem Wendepunkte der Geschichte unseres Gegenstandes, da, wo die Geschichte des Rechnens übergeht in die Geschichte des Rechenunterrichts, sondern er ist auch in der hervorragendsten Weise selbst mit an der Herbeiführung dieses für Deutschland so wichtigen Wendepunktes beteiligt. Fortan handelte es sich wesentlich um die Verbesserung der Methode des Rechenunterrichts. Die Aufgabe des Rechnens hatte sich in eine Aufgabe der Pädagogik verwandelt.

Im 17. Jahrhunderte konnte die Entwickelung des Rechenunterrichts freilich nur wenig gefördert werden. In der ersten Hälfte desselben wütete der 30jährige Krieg, in der zweiten Hälfte galt es, die Wunden dieses Krieges zu heilen. Und so lag besonders das Volksschulwesen schwer darnieder. Die Rechenlitteratur wurde noch lange von Adam Ries beherrscht. Was aber neu erschien, zeigte durchweg das Streben, das Rechnen leicht, geschwind und mit allerlei Vorteilen zu lehren. Das mußte natürlich zum Mechanismus führen.

Ungleich fruchtbarer für den Rechenunterricht gestaltete sich das 18. Jahrhundert, das man ja überhaupt das pädagogische genannt hat. In diesem traten die Pädagogenschulen der Pietisten und Philanthropen auf. Die Aufklärungsperiode fällt in dasselbe. Überall werden Schulen errichtet. Neu hinzu kommen die Realschulen und Lehrerseminare. Schon in der ersten Hälfte des Jahrhunderts betont man im Gegensatze zu dem bisherigen Dogmatismus und Mechanismus die Entwickelung und Übung des Verstandes, die formalbildende Kraft des Rechnens. Doch auch die Rechenfertigkeit wird gebührend berücksichtigt. Das schriftliche Rechnen wird durch Abwärtsdividieren, die von Busse verbesserte Basedowsche Regel, die öftere Anwendung der Decimalzeichen (Decimalbrüche), des Kettensatzes und der Reesischen Regel gefördert. Was aber besonders bemerkenswert ist: Mehr als je zuvor war man bestrebt, bei Abfassung von Rechenbüchern und Erteilung des Rechenunterrichts die Bedürfnisse der Jugend zu berücksichtigen. Besonders die Philanthropen erwarben sich große Verdienste in dieser Hinsicht, seitdem durch einige der damaligen Gelehrten, wie Kanzler Wolff und Mathematiker Kästner, die Grundlinien der Methodik der mathematischen Lehrfächer vorgezeichnet worden waren.

Als beliebteste Rechenbücher des Jahrhunderts sind die von Clausberg und Peschek zu nennen. Ersterer schrieb für Kaufleute, letzterer ist Vertreter des eigentlichen Schulrechnens. Er schrieb das erste methodische Handbuch für den Rechenunterricht. Als neue wertvolle Übung betonten beide neben dem schriftlichen oder Tafelrechnen das Kopfrechnen. Stufenmäßiges Fortschreiten und Anschaulichkeit galten bereits als Haupterfordernisse eines guten Unterrichts.

Alles in allem genommen, war der Rechenunterricht in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts ein gut bestelltes Lehrfach und wohl geeignet, die Ideen des Volksschulreformators Pestalozzi in sich aufzunehmen und erfolgreich weiter zu entwickeln.

Immerhin darf eins nicht vergessen werden: der Unterschied zwischen dem, was einzelne hervorragende Rechenmethodiker forderten, und dem, was die überwiegende Mehrzahl der Schulen im Rechnen wirklich leistete. Die besseren Rechenbücher hatten mit dem abstrakten Formalismus und gedankenlosen Mechanismus tüchtig aufgeräumt, die meisten Schulen befanden sich noch in seinen Fesseln. Und noch eins. Trotz aller Förderung der Methode war man doch nicht dazu gelangt, die Stellung und Aufgabe des Rechenunterrichts innerhalb der Reihe der Schulunterrichtsfächer aus seinem Wesen richtig abzuleiten. Deshalb nicht, weil die wahre Aufgabe des Schulunterrichts überhaupt noch nicht klar erkannt und ausgesprochen worden war. Und so bedurfte es allerdings noch eines Anstoßes, um aus den alten Gleisen herauszukommen. Dieser Anstoß aber erfolgte durch Johann Heinrich Pestalozzi. Und da

er sich kräftig genug erwies, so wurde der, von dem er ausging, beides zugleich, der Reformator der Volksschule und des Rechenunterrichts.

Was die deutsche Volksschule Pestalozzi zu verdanken hat, darüber herrscht heute kein Zweifel mehr: er hat die Volksschule für alle Zeiten zur Erziehungsschule geweiht. Als Zweck der Erziehung aber galt ihm die Menschlichkeit, die „Erhebung der Menschennatur aus der sinnlichen Selbstsucht ihres tierischen Daseins zu dem Umfange der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag." Pestalozzi wollte religiös-sittliche Menschen bilden, Menschen, wie sie sein sollten. Es schwebte ihm ein „Ideaimensch" vor, dem sein Zögling entgegengeführt werden sollte. Dazu aber sollte in hervorragender Weise auch der Unterricht mit verhelfen. Der Unterricht sollte den Menschen mit „psychologischer Kunst" und nach den „Gesetzen des physischen Mechanismus" von vollendeten sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen führen. Er sollte vergeistigen, klare Einsichten vermitteln, über das Nichtige und Vergängliche erheben, die „Grundkräfte des menschlichen Geistes entfalten", welche die Handlungen des Menschen bestimmen und ausführen helfen. Als „Grundkräfte" aber galten ihm die Kräfte des „Kennens (Geisteskraft), Könnens (Kunstkraft) und Wollens (Herzenskraft)". Deshalb unterschied er auch eine intellektuelle, technische (oder physische) und religiös-sittliche Bildung. Die „Menschlichkeit" war die höhere Einheit derselben und das Ziel des Unterrichts.

Hatte Pestalozzi so dem Unterrichte überhaupt ein höheres Ziel als alle bisherigen Pädagogen gesteckt, so forderte er nun auch für jedes einzelne Unterrichtsfach eine besondere Aufgabe und bestimmte Stellung im Unterrichtsplane (Lehrplane). Daß er dabei aber gerade vom Rechenunterrichte sehr viel erwartete, daß ihm das Rechnen (weil es zu untrüglichen Ergebnissen führte) zur Bildung der Geisteskräfte am geeignetsten erschien, als ein „Universalmittel" oder „Mittelpunkt des gesamten Unterrichts", ist hinlänglich bekannt. Und auch dieses weiß man: Ihm verdankt der Rechenunterricht eine Grundlage (Anschauung), ein Ziel (formale Bildung) und ein Lehrverfahren (lückenloses Fortschreiten). Was Pestalozzi aber besonders und für immer als Rechenmethodiker groß gemacht hat, das kann nicht oft genug wiederholt werden: Die Reform des Rechenunterrichts vom pädagogischen Standpunkte aus.

Der Pädagog, nicht der Mathemathiker, stand an der Wiege des neueren Rechenunterrichts. Durch Pestalozzi wurde die „Idee des erziehenden Unterrichts", welche zwar schon Comenius vorschwebte, die aber in den Kriegswirren wieder verloren ging, neu belebt. Der Rechenunterricht aber sollte an der Verwirklichung dieser Idee in hervorragender Weise beteiligt werden. Und damit bezeichnen wir schließlich den eigentlichen Kern der ganzen Pestalozzischen Reformarbeit auf dem Gebiete des Rechenunterrichts. Die rechenmethodischen Grundsätze sind nur die Schale dazu.

Daß man sich zunächst und zumeist mit den rechenmethodischen Grundsätzen Pestalozzis beschäftigte, kann füglich nicht überraschen. Und noch heute wissen viele „Rechenmethodiker" etwas weiteres nicht zu thun. Wozu das aber geführt hat, ist bekannt. Man hat diese Grundsätze hin und her gewendet, ihnen zugestimmt oder sie verworfen. Fast planmäßig ist dieses geschehen. Zuerst kam das Lehrverfahren an die Reihe. Dann folgte das Ziel. Zuletzt rüttelte man an der Grundlage. Und so wurde man schließlich mit der ganzen Schale fertig. Fast wäre darüber auch der Kern verloren gegangen.

Die Pestalozzischen Rechengrundsätze wurden vorerst von einer Reihe anerkannt tüchtiger Rechenmethodiker übernommen, weitergetragen und gepflegt. So von Pöhlmann (1802), Tillich (1806), Joseph Schmid (1810), Rebs (1813), von Türk (1816) und Kawerau (1818). Diese hielten fest an des Meisters Formal- und Anschauungsprinzip und mieden nur die einförmigen und tabellarischen Übungen. Der bedeutendste derselben ist Tillich, dessen „Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik oder Anleitung zur Rechenkunst für Jedermann" noch heute Beachtung verdient und von dem die Zielsetzung: „denkend rechnen und rechnend denken zu lehren" herrührt.

Bald aber stellten sich auch Gegner ein. Noch bei Lebzeiten Pestalozzis traten auf: Hoffmann (1815), Stephani (1815), Graser (1817), Dinter (1806), K. Ch. G. Zerrenner (1814), Niemeyer u. a. Diese griffen außer dem Lehrverfahren auch das Formalprinzip an. Keiner derselben aber mehr als Graser, der Hauptvertreter des Materialprinzips jener Zeit.

Und so standen schließlich zwei Forderungen einander schroff gegenüber: Kraftbildung an der abstrakten Zahl (Pestalozzianer) und Ausbildung fürs Leben an konkreten Fällen (Nichtpestalozzianer).

Der strittigen Punkte gab es daneben freilich noch viele. So besonders diesen, ob das reine von dem angewandten Rechnen zu trennen sei oder nicht. Ferner: Die Anschauungsmittel und ihre Verwertung im Unterrichte; die Rechenstufen (1—10, 1—20, 1—100 u. s. w.); die Einführung und Verwendung der Ziffern; das Verhältnis zwischen Kopf- und Tafelrechnen; Beginn und Ausdehnung des Bruchrechnens u. dergl. m. Nicht mit Unrecht ist daher dieser Zeitabschnitt, der sich bis in die zwanziger Jahre hinein erstreckt, die „Sturm- und Drangperiode" in der Geschichte des Rechenunterrichts genannt worden.

Das Verdienst, einen Ausgleich der Gegensätze angebahnt zu haben, gebührt dem Weißenfelser Seminardirektor Harntsch. Dieser forderte: „Das Rechnen hat die harmonische Ausbildung aller geistigen Kräfte und zugleich der Geschicklichkeit für das Leben als Ziel. Der Schüler soll mit Einsicht und Bewußtsein rechnen, soweit es seine Kraft gestattet, und zugleich Fertigkeit, Schnelligkeit und Sicherheit im Rechnen besitzen ... Die angewandten Aufgaben müssen ihren Stoff vorherrschend dem rechnenden Leben entlehnen."

Was Harnisch begonnen, setzte Diesterweg fort. In seinem „Wegweiser für deutsche Lehrer", welcher 1835 zum erstenmale erschien, hat derselbe in dem Abschnitte „Der Unterricht in der Zahlenlehre" einen Beitrag zur Methodik des Rechenunterrichts geliefert, der eine Fülle des Wertvollen und bis heute noch Beachtenswerten enthält. Seinen Standpunkt kennzeichnet Diesterweg mit den Worten: „Der Unterricht in der Zahlenlehre soll den Geist bilden und eine fürs Leben unentbehrliche Fertigkeit mitteilen." Er fordert also vom Rechenunterrichte beides, formale und materiale Bildung, und vollendet so den Ausgleich der Gegensätze. Denn nach ihm hat es keinen Rechenmethodiker von Bedeutung gegeben, der diesen Standpunkt nicht geteilt hätte. Und so reicht sein Einfluß thatsächlich bis herab auf unsere Tage.

Neben Diesterweg erwarb sich um die Entwickelung des neueren Volksschulrechnens aber auch der langjährige Weißenfelser Erste Seminarlehrer, Ernst Hentschel, große Verdienste. Die Anerkennung, die seine Rechenwerke fanden, war so groß, daß manche ihm den Ehrennamen „Vater des neueren Volksrechnens" gaben. Sein Hauptwerk, das „Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen" erschien erstmalig 1842 und stellte in der Vorrede obenan die Forderung: „Der Schüler soll denkend rechnen und rechnend denken lernen, das ist das eine; er soll neben der Einsicht auch diejenige Fertigkeit gewinnen, welche das Leben verlangt, das ist das andere." Wenn aber behauptet worden ist und vielfach noch behauptet wird, daß durch ihn die Methodik des Rechenunterrichts in der Hauptsache ihren Abschluß für immer gefunden habe, so vergißt man ganz, daß die Pädagogik eine lebendige Wissenschaft ist und daß Pestalozzi selbst ein höheres Ziel für den Rechenunterricht anstrebte, als bei Hentschel gefunden wird. So groß die Verdienste Hentschels und seiner Vorgänger, der Freunde und Gegner Pestalozzis, welche an der Vervollkommnung des Rechenunterrichts gearbeitet haben, darum auch sein mögen, es war doch auch mehr eine Beschäftigung mit der Schale der Pestalozzischen Reformarbeit als mit dem Kerne desselben. Welches dieser Kern aber ist, darüber kann bei dem, der Pestalozzis Bestrebungen im Zusammenhange erfaßt hat, nicht der geringste Zweifel obwalten. Er heißt: Mitverwirklichung der Idee des erziehenden Unterrichts.

Gewiß, alles das, was nach Pestalozzi vor Hentschel und durch Hentschel auf dem Gebiete der Rechenmethodik geleistet worden ist, widerstreitet dieser Idee keineswegs. Aber es stellt sich noch nicht vollbewußt oder absichtlich in den Dienst derselben. Und gerade dieses hätte doch geschehen müssen, wenn man sich mit dem Kerne der Pestalozzischen Reformarbeit beschäftigt hätte. Heißt das aber, daß der Rechenunterricht in Wahrheit noch nicht am Ende seiner Entwickelung angelangt ist, so eröffnet sich damit doch auch ein neuer Ausblick, der uns mitten hinein in die Bestrebungen der Gegenwart führt. Welche dieses aber sind, ergiebt sich aus der Fortsetzung der vorliegenden Arbeit, deren Hauptzweck eben der ist, zu zeigen, wie durch den Rechenunterricht die Idee des erziehenden Unterrichts mitverwirklicht werden kann. Und so liegt uns am Ende dieses geschichtlichen Abrisses nur noch ob, derjenigen beiden Pädagogen zu gedenken, von denen diese Bestrebungen ihren Ausgang nehmen, Herbarts und Grubes.

Sollte der Rechenunterricht in den Dienſt der Idee des erziehenden Unterrichts treten, ſo mußte dieſe Idee ſelbſt erſt klar ausgeſprochen werden. Das iſt durch Peſtalozzi nicht geſchehen. Dieſer ringt wohl nach der Klarheit, deren es bedurfte, aber die Fülle ſeiner eigenen Gedanken erweiſt ſich ſo groß, daß er zu keinem Abſchluſſe gelangt. Und ſich etwa mit den Gedanken anderer eingehend zu beſchäftigen, dazu findet er weder Zeit noch Ruhe. So blieb es denn Herbart vorbehalten, Peſtalozzi in dieſem Punkte zu ergänzen. Wie er dieſes that, muß hier als bekannt vorausgeſetzt werden. Indem er es aber that, rettete er zugleich den Kern der Peſtalozziſchen Reformarbeit auf dem Gebiete des Rechenunterrichts. Denn wie wäre es anders möglich geweſen, den Rechenunterricht in den Dienſt der Idee des erziehenden Unterrichts zu ſtellen, wenn dieſe Idee ſelbſt unklar geblieben wäre?

Herbart legte aber alles groß an. Die Kleinarbeit überließ er andern. Und ſo würde man trotz ihm nicht weiter als Peſtalozzi ſelbſt gekommen ſein, wenn ſich nicht ein zweiter Pädagag gefunden hätte, der dieſe „Kleinarbeit“ übernahm. Dieſer Pädagag aber war kein anderer als Auguſt Wilhelm Grube. Und man darf wohl behaupten, daß Grube den Kern der Peſtalazziſchen Rechenreform zum zweitenmale rettete, als auch Herbarts Anregungen Gefahr liefen, in Vergeſſenheit zu geraten. Dieſes geſchah durch die im Jahre 1842, alſo ein Jahr nach Herbarts Tode, erſchienene Schrift: „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarſchule, nach den Grundſätzen einer heuriſtiſchen Methode. Ein pädagogiſcher Verſuch zur Löſung der Frage: ‚Wie wirkt der Unterricht ſittliche Bildung?‘ Van A. W. Grube.“ Die ſechſte Auflage dieſer Schrift, welche Grube ſelbſt noch beſorgte, läßt den Zuſatz mit der Frage zwar weg, fügt aber dafür hinzu: „Ein methadiſcher Beitrag zum erziehenden Unterrichte.“ Dieſer Hinweis iſt deutlich genug, um erkennen zu laſſen, was Grube als Hauptzweck ſeiner Schrift betrachtet wiſſen will. Wären aber noch Zweifel vorhanden, ſo würden dieſe durch die Varrede beſeitigt werden. Grube ging es leider ähnlich wie Peſtalozzi: man hielt die Schale für das Weſentliche und überſah den Kern. Es gab eine Zeit, da ſprach man allerorten van der „monographiſchen Zahlbehandlung“ oder der „allſeitigen Zahlbetrachtung“ und meinte, damit das Weſentliche der Grubeſchen Beſtrebungen hervorgehoben zu haben. Auch ſtellte ſich ein ziemlich heftiger Meinungsaustauſch ein, welcher die Licht- und Schattenſeiten der „Grubeſchen Rechenmethode“ behandelte. Das wahre Verdienſt Grubes um die Weiterentwickelung des Rechenunterrichts kann dadurch natürlich nicht geſchmälert werden, denn dieſes beſteht nicht in der Unterrichtsmethade, ſondern in dem Unterrichtszwecke, den er dem Rechenunterrichte ſetzte: Mitverwirklichung der Idee des erziehenden Unterrichts! —

**2. Die Aufgabe des Rechenunterrichts.** Als ſolche gilt uns die Mitverwirklichung der Idee des erziehenden Unterrichts. Sie folgt mit Natwendigkeit aus der Aufgabe der Volksſchule (mit welcher wir es hier vorwiegend zu thun haben), der Stellung des Rechenunterrichts unter den Lehrfächern der Valksſchule und aus der Eigenart desſelben überhaupt.

Die deutſche Valksſchule, darin herrſcht gegenwärtig volles Einverſtändnis, iſt eine Erziehungsſchule. Sie iſt es beſonders ſeit Peſtalozzi und Herbart. Urſprünglich waren die Schulen reine Fachſchulen. Praktiſche Bedürfniſſe führten zu ihrer Gründung. Sie ſollten Kemtniſſe und Fertigkeiten vermitteln, die unmittelbar im Leben zum beſſeren Fartkammen dienten. Sa wurden die Schreib-, Leſe- und Rechenſchulen des Mittelalters van denen beſucht, welche dieſe Kenntniſſe und Fertigkeiten in ihrem derzeitigen aber ſpäteren Berufe brauchten. So kamen die Lateinſchulen den Bedürfniſſen der künftigen Kleriker entgegen u. ſ. f. Erſt die Refarmatian bewirkte hierin einen Wandel, indem ſie in Verbindung mit den Humaniaren die Idee der allgemeinen Menſchenbildung betonte. (S. Art. Erziehungsſchule.) Doch hat es noch lange gedauert, bis dieſe Idee überall durchdrang. Und die Volksſchule war es, welche bis zuletzt warten mußte. Jetzt iſt auch für ſie in beſter Weiſe geſorgt, ſie iſt ihrer ganzen Anlage und Einrichtung nach das, was Peſtalazzi farderte, eine Menſchenſchule, aber, wie wir es nenuen, eine Erziehungsſchule.

Als Erziehungsſchule ſoll die Volksſchule ihren Zöglingen bleibende Grundlagen für die Charakterbildung gewähren. Der Charakter aber, der ihr dabei als Ziel gilt, iſt der religiös-ſittliche. (S. Art. Charakter.) Die Mittel, welche ihr zu Gebate ſtehen, ſind: Unterricht und Führung (Zucht). Obenan der Unterricht, das eigentliche Feld der Schule.

Iſt der Unterricht eins der Mittel zur Erreichung des Erziehungszieles — der Bil-

dung des religiös-sittlichen Charakters — so hat er sich demselben durchaus unterzuordnen. In der Erziehungsschule ist daher nicht jeder Unterricht zulässig, sondern nur derjenige, welcher den Gedankenkreis des Zöglings so beeinflußt, daß der Wille die Richtung auf das Sittliche erhält. Die Erziehungsschule erkennt also, mit Herbart zu reden, keinen Unterricht an, der nicht erzieht, aber, positiv ausgedrückt, sie fordert „erziehenden Unterricht." (S. Art. Erziehender Unterricht.)

Hieraus ergiebt sich ohne weiteres, daß sich auch der Rechenunterricht dem Erziehungsziele unterzuordnen hat, aber, was dasselbe besagen will, daß er sein Ziel aus dem Erziehungsziele abzuleiten hat. Was das heißt, darf hier als bekannt vorausgesetzt werden. (S. Art. Erziehender Unterricht. Außerdem: Ziller, Grundlegung.) Auch ist leicht einzusehen, wie sich ein derartiger Rechenunterricht zu dem überlieferten Rechenunterrichte verhält. Letzterer gipfelt in der Forderung Hentschels: „Der Schüler soll denkend rechnen und rechnend denken lernen, das ist das eine; er soll neben der Einsicht auch diejenige Fertigkeit gewinnen, welche das Leben verlangt, das ist das andere." Das ist aber im Grunde nicht mehr als eine Verschmelzung und Durchdringung des Formal- und Materialprinzips der Anhänger und Gegner Pestalozzis. Der dem Erziehungsziele untergeordnete Rechenunterricht hält daran fest, daß das Wissen, welches er zu erzeugen hat, nicht Zweck, sondern nur Mittel für einen höheren Zweck, durch Bildung des Gedankenkreises Einfluß auf das Wollen des Zöglings zu erlangen, ist. Denn nicht im Wissen, sondern im Wollen ist der Wert des Menschen zu suchen. Und wie mit dem Wissen, anders ist es auch nicht mit dem Können. Nicht weil dasselbe für ein bestimmtes Geschäft, ein Amt oder sonst einen Erwerb gebraucht wird, deshalb wird es gebaten, sondern weil es die Bethätigung des religiös-sittlichen Charakters erleichtert und sichert.

„Daß aber in der Gestaltung des Gedankenkreises eines Menschen allerdings auch die Möglichkeit für die Determinierung des Willens gegeben ist, wird klar, wenn man sich der psychischen Thatsache erinnert, daß Strebungen nichts außer den Vorstellungen Bestehendes sind. Abgetrennt von den Vorstellungen, isoliert gedacht, ist der Wille nichts. Wir finden zwar Vorstellungen in unserem Innern, mit denen keine Gefühle, keine Strebungen verknüpft sind, aber nie Gefühle und Begehrungen, die nicht im Zusammenhange mit (wenn auch nur dunkeln) Vorstellungen ständen. Alles Wollen wurzelt in den Gedankenmassen; es wächst daraus hervor. Wenn es wahr ist, daß das Vorstellungsleben eines Menschen seine Entschließungen determiniert, so wird ein Unterricht nicht vergeblich arbeiten, der bestimmte Vorstellungsmassen im Zögling festlegt, weil durch die Bearbeitung des Gedankenkreises das Wollen beeinflußt werden kann. So hängt das Unterrichtsziel mit dem Erziehungsziel zusammen." (Rein.)

Die dem Rechenunterrichte zuerkannte Aufgabe folgt aber auch aus seiner Stellung unter den Lehrfächern der Volksschule.

Da das Erziehungsziel nicht auf das Wissen, sondern auf das Wollen verweist, der Schulunterricht zunächst aber nur Wissen erzeugt, so stellt sich das Bedürfnis nach einem Bindeglede, welches vom Wissen zum Wollen überleitet, heraus. Dieses Bindeglied ist das Interesse. (S. Art. Interesse.) Ist dasselbe vorhanden, dann bedarf es einer Anregung von außen gar nicht mehr. Der Zögling arbeitet nicht nur selbstthätig, sondern auch mit Lust und Liebe zur Sache, aus innerem Drange. Es darf also mit dem sich einstellenden Interesse das Ziel des erziehenden Unterrichts in der That als erreicht gelten, denn der Unterricht hat durch dasselbe das, was beabsichtigt war, Einfluß auf den Willen gewonnen. Was noch fehlt, die Herbeiführung des Wollens selbst und seine weitere Bethätigung, ist nicht mehr Sache des Unterrichts, sondern der Zucht (Führung).

Doch nicht jedes beliebige Interesse kann als Ziel des erziehenden Unterrichts gelten. Es ist daher zu erwägen, welcher Art die Objekte sind, mit denen sich der Mensch im Leben zu beschäftigen hat, und wie er sich zu jedem derselben verhalten soll.

Was die Beschaffenheit der Objekte betrifft, so gehören dieselben entweder der Natur oder dem Menschenleben an. Die ersteren sind Gegenstände der Erkenntnis, die letzteren Gegenstände der Teilnahme. Was das Verhalten zu den Objekten anlangt, so wird dasselbe durch den Begriff des religiös-sittlichen Charakters bedingt. „Im ersten Falle (den Erkenntnisgegenständen gegenüber) handelt es sich um Auffassung der Objekte in ihrer Mannigfaltigkeit, empirisches Interesse; aber um die Erkenntnis ihrer gegenseitigen Abhängigkeit,

um eine denkende Betrachtung, spekulatives Interesse; oder um ihre Beurteilung nach den Maßstäben des Schönen und Guten, ästhetisches Interesse. Im zweiten Falle (den Gegenständen der Teilnahme gegenüber) handelt es sich um einen Umgang mit beseelten Wesen. Ihnen geben wir uns hin als einzelnen Wesen, Anteil nehmend an ihrem Wohl und Wehe, sympathetisches Interesse; aber ja, daß wir dem sozialen Ganzen unser Interesse zuwenden, seine Geschicke mit innerer Teilnahme aufmerksam verfolgend, soziales Interesse. Das Gefühl der Abhängigkeit aber dem Verhängnis und dem Unbegreiflichen gegenüber, das Verlangen nach einer Ausgleichung zwischen dem Wirklichen und dem Ideal, ruft das religiöse Interesse hervor." (Rein und Kern a. a. O.)

Das sind die Interessen, mit deren Erzeugung der erziehende Unterricht sich zu befassen hat.

Als Unterrichtsziel könnte daher bestimmter gesetzt werden: Erzeugung des empirischen, spekulativen und ästhetischen, des sympathetischen, sozialen und religiösen Interesses. Da man aber sämtliche sechs Interessen nach Herbart in dem Begriffe „vielseitiges Interesse" zu einem Ganzen vereint sich denkt, so darf es auch kürzer heißen: Erzeugung des vielseitigen Interesses.

Die Erzeugung des vielseitigen Interesses setzt natürlich eine Beschäftigung mit den Gegenständen voraus, mit denen dasselbe verknüpft ist. Und so ergiebt sich von hier aus ohne weiteres die Reihe der Lehrfächer der Volksschule oder der durch die sechs Interesse-Klassen bestimmte Wissensstoff derselben.

Da die Interessen teils solche der Erkenntnis, teils solche der Teilnahme sind, erstere aber sich als Ergebnisse von Erfahrungen, letztere als Folgen eines Umganges darstellen, so hat der Unterricht eine auf Erfahrung und Umgang sich gründende Gliederung zu erhalten, d. h. die Volksschule hat sich mit Wissensstoffen zu beschäftigen, welche einerseits an die Ergebnisse der Erfahrung, anderseits an die Ergebnisse des Umganges anknüpfen. Da ferner aus der Erfahrung vorwiegend Kenntnisse der Natur, aus dem Umgange Gesinnungen gegen beseelte Wesen (Teilnahme) hervorgehen, so lassen sich, parallel den beiden Interesse-Klassen, zwei Hauptrichtungen des Unterrichts unterscheiden: eine naturwissenschaftliche und eine historische Gruppe, aber — was dasselbe besagen will — zwei Hauptunterrichtsstämme: Naturkunde und Geschichte, wobei allerdings die Geschichte im weiteren Sinne (als Inbegriff der Gesinnungsverhältnisse beseelter Wesen) zu nehmen ist.

Da in der Volksschule erziehender Unterricht erteilt wird, so ist selbstredend den Lehrfächern, welche dem ethischen Zwecke der Erziehung am unmittelbarsten dienen, der Vorrang einzuräumen. Also den geschichtlichen Fächern, weil diese die Interessen der Teilnahme in hervorragender Weise zu wecken sich geeignet erweisen und dadurch zu überaus wichtigen Quellen sittlicher Gesinnungen werden: der Biblischen Geschichte, Kirchengeschichte, Katechismuslehre und dem Kirchenliede einerseits, der Weltgeschichte, Gesellschaftskunde und politischen Geographie anderseits.

Doch ebenso unentbehrlich wie die geschichtlichen sind die naturwissenschaftlichen Lehrfächer. Denn diese befassen sich mit der anderen Quelle des Seelenlebens, der Natur. Sie haben es teils mit Naturgegenständen, teils mit Naturereignissen zu thun und scheiden sich demgemäß in Naturgeschichte und Naturlehre, dazu physikalische Geagraphie.

Aber damit ist die Zahl der Lehrfächer noch nicht erschöpft. Denn es sind das nur die sachunterrichtlichen Fächer, denen sich die formunterrichtlichen weiterhin anschließen: der geschichtlichen Gruppe der Sprachunterricht im vollen Umfange und der Gesang, der naturwissenschaftlichen Gruppe das Rechnen, die Raumlehre und das Zeichnen. An dieser Stelle haben wir es nur noch mit dem Rechnen zu thun.

Ziller macht (nach Bartholomäi) in seiner Grundlegung die treffende Bemerkung, die Mathematik sei die formale Seite der Natur. Was aber van der Mathematik überhaupt gesagt werden darf, das gilt natürlich auch vam Rechnen. Denn die Zahl tritt neben der räumlichen Gestalt und Bewegung bei allen Gegenständen und Erscheinungen in der Natur hervor, und sie erst ist es meistens, welche eine scharfe und vollständige Auffassung derselben ermöglicht. Deshalb ist auch das Rechnen eine notwendige Ergänzung der naturwissenschaftlichen Gruppe der Lehrfächer, zugleich eine solche, die durch nichts anderes ersetzt werden kann.

Daß die sachunterrichtlichen Fächer keinen Ersatz für das Rechnen bieten können, ist von vornherein klar. Aber es giebt auch unter den formunterrichtlichen Fächern keins, welches im-

ſtande wäre, dasſelbe zu leiſten, was das Rechnen leiſtet. Und ſo mögen es immerhin rein praktiſche Bedürfniſſe geweſen ſein, welche die Aufnahme des Rechnens unter die Lehrfächer der Volksſchule urſprünglich beſtimmten; jetzt liegt die Sache ſo, daß das Rechnen auch ohne dieſe Bedürfniſſe ein unentbehrliches Lehrfach der Volksſchule bliebe. Unentbehrlich, weil es unter den Lehrfächern eine ganz beſtimmte Stelle einnimmt und weil es dem Unterrichte durchaus eigenartige Bildungselemente zuführt.

Der Unterricht der Volksſchule ſoll ein erziehender ſein. Das iſt er, wie wir oben ausführten, wenn er vielſeitiges Intereſſe erzeugt. Um dieſes zu können, bedarf er entſprechender Lehrſtoffe. Dieſe werden in einer Reihe von Lehrfächern dargeboten, welche es teils mit Sachen, teils mit Formen zu thun haben. Zu dieſen Lehrfächern aber gehört auch der Rechenunterricht.

Zweierlei kennzeichnet die Stellung des Rechenunterrichts: Er gehört zu den Lehrfächern, welche ſich der Natur anſchließen, und er iſt Formenunterricht. Daraus folgt, daß der Rechenunterricht vorwiegend berufen iſt, die Intereſſen der Erkenntnis, alſo das empiriſche, ſpekulative und äſthetiſche Intereſſe zu wecken und zu pflegen. Und dazu eignet er ſich auch in hervorragender Weiſe. So ſehr, daß eine ſchwere Vernachläſſigung dieſer Intereſſen eintreten müßte, bliebe ſeine Einwirkung aus, wie ſich unſchwer nachweiſen läßt.

Dem empiriſchen Intereſſe trägt die Auffaſſung der Naturgegenſtände und Naturereigniſſe nach Maß, Zahl, Gewicht und auch Geldwert Rechnung. Dem ſpekulativen Intereſſe kommen die Beziehungen der Maße, Zahlen und Gewichte untereinander, die Beziehungen der Sachen zum Geldwerte, die verſchiedenen Maßſtäbe für die menſchliche Arbeit u. a. m. entgegen. Das äſthetiſche Intereſſe wird geweckt und genährt, ſobald es gelingt, mit Hilfe der Maße, Zahlen und Gewichte Ordnung in die Vielheit und Mannigfaltigkeit der Dinge und Ereigniſſe zu bringen, ſo daß der menſchliche Geiſt zur Herrſchaft über ſie gelangt und ſich frei fühlt.

Kann aber der Rechenunterricht das alles leiſten, ſo ſoll er es auch leiſten. Es darf nicht dem Zufall überlaſſen bleiben, ob er zur Verwirklichung der Idee des erziehenden Unterrichts etwas mit beiträgt. Denn das thut ſchließlich auch der ſchlechteſte Rechenunterricht. Sondern es muß von vornherein darauf gehalten werden, daß er dieſem Ziele planmäßig zuſteuert.

Geſchieht dieſes aber, ſo erwächſt dem Rechenunterrichte ſelbſt auch reicher Gewinn. Jedenfalls geſtaltet er ſich durchweg einheitlicher, ſobald ſeine Aufgabe der Idee des erziehenden Unterrichts untergeordnet wird. Auch wird er einfacher, denn alle nicht im Einklange mit ſeiner Aufgabe ſtehenden Stoffe und Übungen werden ausgeſchieden. Dazu faßlicher, weil er ſich allenthalben genötigt ſieht, das heranzuziehen, was dem Kinde pſychologiſch nahe liegt. Deshalb aber auch praktiſcher, denn die pſychologiſche Nähe erleichtert das Verſtändnis und fördert die Übung. Überhaupt aber bedeutender, denn er wird zur Mitarbeit an der höchſten Aufgabe berufen, welche die Erziehungsſchule überhaupt zu löſen hat.

**3. Der Lehrplan des Rechenunterrichts.** Dieſer hat ſich einerſeits dem Weſen der Zahl, andererſeits dem Weſen und Entwickelungsgange des kindlichen Geiſtes gemäß zu geſtalten.

Als eigentliches Objekt des Rechenunterrichts gilt natürlich die Zahl. Das Weſen, die Eigenſchaften der Zahl müſſen es alſo ſein, welche bei Aufſtellung des Lehrplans volle Berückſichtigung zu finden haben. Beſonders bei der Auswahl des Lehrſtoffes.

Was eine Zahl ſei, darüber iſt bis auf den heutigen Tag viel geredet und geſchrieben worden. Zu einer Einigung iſt es indeſſen noch nicht gekommen. (Näheres bei Hartmann a. a. O.). Wir halten es mit denen, welche den Zahlbegriff als das Ergebnis einer Beziehungsabſtraktion, mithin als Beziehungsbegriff nehmen, wobei die Beziehung, um welche es ſich handelt, eine Mengebeziehung iſt. Aber wir behaupten zugleich, daß man auf dieſe Weiſe nur in den Beſitz von unbeſtimmten Zahlen gelange. Handelt es ſich um beſtimmte Zahlen, alſo um eindeutige Fälle, ſo bedarf es noch eines Beſtimmungsmittels. Dieſes Mittel iſt das Zählen, d. h. eine rein geiſtige Thätigkeit, welche auf die Frage: Wieviele „Etwas“ bilden miteinander das „Zuſammen?“ Antwort giebt. Im beſonderen geſchieht beim Zählen dreierlei 1. Es wird jedes zu zählende Ding aufgefaßt, denn alle ſollen aufgefaßt werden. 2. Man erinnert ſich an die ſchon aufgefaßten Dinge, weil man ſonſt die Zuſammenfaſſung aller nicht bewerkſtelligen könnte. 3. Man verknüpft jedes Ding mit den ſchon aufgefaßten, damit

eine Zusammenfassung aller möglich werde. Oder kürzer: Es wird jedes einzelne Ding gesetzt, aber die Setzungen werden nicht vergessen, sondern einer sie alle repräsentierenden Setzung wird die neue Setzung hinzugefügt und für beide Setzungen eine einzige gemacht. (Bartholomäi.)

Die Zahlen werden in einer bestimmten Reihenfolge, als natürliche Zahlreihe, gewonnen. Die Beherrschung dieser Reihe bedingt die Einordnung der Zahlen in ein Zahlsystem. Die möglichen Beziehungen der Zahlen untereinander führen zu den Zahloperationen, dem Rechnen im engeren Sinne. Schließlich werden diese Operationen auf die Verhältnisse der Natur und des Menschenlebens angewandt: es wird vom theoretischen zum praktischen Rechnen übergegangen.

Dabei giebt es dreierlei Zahlen: ganze, dezimale und gebrochene. Auch können diese gemischt auftreten: ganze mit dezimalen Zahlen und ganze mit gebrochenen Zahlen. Ferner können die Zahlen benannt und unbenannt sein, wobei wieder zwischen dezimalen und nichtdezimalen Sorten zu unterscheiden ist.

Schon die Einführung dieser Zahlen erfordert viel Aufmerksamkeit und nimmt eine ziemliche Zeit für sich in Anspruch. Aufgabe des Lehrplans ist es daher, alles an die richtige Stelle zu setzen. Daneben ist das Zahlsystem weiter auszubauen, denn Zahlschreiben, Zahllesen und die schriftlichen Darstellungsformen der Rechenaufgaben müssen ausreichend beherrscht werden.

Das Zahlsystem ist das Zehnersystem. Es kommt zunächst bei den ganzen, dann bei den dezimalen Zahlen zur Geltung. Doch schon vorher treten die Zahloperationen auf, das eigentliche Rechnen. Rechnen heißt: Aus gegebenen Zahlen unter gegebenen Bedingungen neue Zahlen ableiten. Die Grundlage alles Rechnens aber ist das Zählen. Da es nur zwei Hauptarten des Zählens giebt, Vor- und Rückwärtszählen, so kann es auch nur zwei Hauptrechnungsarten geben: eine, welche sich auf das Aufwärtszählen und eine, welche sich auf das Abwärtszählen gründet. Wir nennen sie Zuzählen und Abzählen. Das Zuzählen kann sich auf beliebige Zahlen oder auf eine und dieselbe Zahl erstrecken, sodaß im letztern Falle ein wiederholtes Zuzählen dieser Zahl erfolgt. So gelangt man zur Addition und Multiplikation. Entsprechend führt das Abzählen zur Subtraktion und Division. Das sind die vier Grundrechnungsarten der Volksschule.

Alle vier Grundrechnungsarten werden gleichmäßig auf die drei Zahlarten (ganze, dezimale und gebrochene Zahlen) nebst ihren Unterarten erteilt. Hieraus ergiebt sich folgende Übersicht: Rechnen mit ganzen, dezimalen und gebrochenen Zahlen, welche a) unbenannt und b) benannt sind. (12 Fälle.) Aufgaben, welche a) dem theoretischen (verbreitenden) und b) dem praktischen (angewandten) Rechnen angehören. (2 Fälle für jeden der 12 Fälle.)

Das giebt nicht weniger als 24 Aufgabengruppen, welche bei jeder der 4 Grundrechnungsarten zu berücksichtigen sind. Gewiß keine kleine Arbeit. Dieselbe wird aber noch erheblich vergrößert durch die mannigfaltigen Verknüpfungen, welche die Grundrechnungsarten unter einander eingehen können, sobald man zum praktischen (angewandten) Rechnen fortschreitet.

Alle Einzelheiten zu berühren, ist hier zwar nicht der Ort; nicht umhin können wir aber, den vorigen noch einige Bemerkungen über die Dezimalzahlen und die Sachgebiete des Rechnens hinzuzufügen.

Es ist noch nicht sehr lange her, da betrachtete man die Behandlung der Dezimalzahlen in den deutschen Volksschulen mehr oder weniger als eine Art Luxus. Die meisten Volksschulen beachteten sie überhaupt nicht. Das ist seit dem Jahre 1870, welches uns die dezimalen Münzen, Maße und Gewichte gebracht hat, anders geworden. Seitdem kann auch die kleinste Dorfschule der Dezimalzahlen nicht entbehren. Aber wie das nun so geht. Weil man vorher die Dezimalzahlen unbeachtet gelassen hatte, so war man in der schulmäßigen Behandlung derselben sehr zurückgeblieben, und die ersten Versuche, die Dezimalzahlen in der Volksschule zu behandeln, fielen sehr ungeschickt aus. Man sehe sich nur die Rechenhefte der siebziger Jahre an, um sich davon zu überzeugen.

Erst nach und nach wurde es besser. Die Mißerfolge erwiesen sich als gute Lehrmeister. Und nur in einem Punkte schwankte man noch bis auf den heutigen Tag: in der Auffassung der Dezimalzahlen. Man konnte sich nicht darüber einigen, ob die Dezimalzahlen als ein besonderer Fall der sog. gemeinen (gewöhnlichen) Brüche, oder als eine Fortsetzung der Reihe der ganzen (dekadischen) Zahlen über die Eins hinaus abwärts zu nehmen seien.

Oder, was auf dasselbe hinausläuft: Man ſtritt darüber, ob die Dezimalzahlen als Bruchzahlen oder Syſtemzahlen aufzufaſſen ſeien. Dieſer Streit war eigentlich ein recht müßiger. Denn die Dezimalzahlen ſind im Grunde ja beides: Bruchzahlen und Syſtemzahlen. Aber er gewann dadurch an Bedeutung, daß er auf die Behandlung der Dezimalzahlen in der Schule übertragen und kein Unterſchied zwiſchen der Auffaſſung der Dezimalzahlen überhaupt und ihrer Auffaſſung für den Fall der ſchulmäßigen Behandlung gemacht wurde.

Um es gleich zu ſagen, wir halten dafür, daß es richtiger und beſſer ſei, die Dezimalzahlen bei ihrer Einführung als Syſtemzahlen aufzufaſſen. Dazu beſtimmt zunächſt der Umſtand, daß dieſelben mit der Einführung des dezimalen Münz-, Maß- und Gewichtsſyſtems in die deutſchen Volksſchulen gekommen ſind und es nur natürlich iſt, wenn ſie mit demſelben in engſter Verbindung bleiben. Geſchähe dieſes nicht, ſo hieße das, die erlangten Vorteile wieder preisgeben. Aber auch ſonſt wäre es falſch, die Dezimalzahlen als Bruchzahlen einzuführen. Denn Einheiten ſind doch nirgends die kleinſten Münzen, Maße und Gewichte, ſondern die mittleren oder größeren. Die Münzeinheit iſt die Mark, nicht der Pfennig; die Längeneinheit iſt das Meter, nicht das Millimeter u. ſ. f. Wären die kleinſte Münze, das kleinſte Längenmaß u. ſ. w. die Einheiten, ſo bedürfte es der Dezimalzahlen gar nicht. So aber ſind ſie, um die kürzeſte und zweckmäßigſte Form zu gewinnen, unentbehrlich. Von jeder dezimalen Einheit aus ſchreitet man aufwärts durch Verzehnfachung und abwärts durch Zehnteilung. Das geſchieht genau in derſelben Weiſe wie innerhalb der Reihe der deladiſchen (ganzen) Zahlen. Es iſt alſo ſicher naturgemäß, mit den Dezimalzahlen gerade ſo wie mit ganzen Zahlen zu rechnen. Zweifellos iſt das auch der Hauptzweck, welcher durch die Einführung der Dezimalzahlen erreicht werden ſoll. Und er kann, ſeitdem wir in den dezimalen Münzen, Maßen und Gewichten ein ſo vorzügliches Anſchauungsmittel beſitzen, im unmittelbaren Anſchluſſe an das Rechnen mit ganzen (dekadiſchen) Zahlen auch mit Leichtigkeit erreicht werden. Wozu alſo die Erſchwerung, welche entſteht, ſobald die Dezimalzahlen den Bruchzahlen untergeordnet werden? Denn eine Erſchwerung iſt es in jedem Falle, wenn man durch das Medium der Bruchzahl zur Dezimalzahl fortſchreitet. Iſt doch das Rechnen mit Brüchen ein Rechnen mit Funktionen, muß doch jeder Bruch durch zwei Zahlen (ſeine Zahl, den Zähler, und das Verhältnis ſeiner Eins zur Ur-Eins, den Nenner) gedacht werden, während jede Dezimalzahl als eine einzige Zahl vorgeſtellt wird.

Handelte es ſich nur darum, das Ziel zu erreichen, ſo wäre die Auffaſſung der Dezimalzahlen nebenſächlich. Denn jede der beiden möglichen Auffaſſungen führte zum Ziele. Aber in der Volksſchule fällt der Weg zum Ziele ungleich mehr ins Gewicht als anderwärts. Und ſo iſt es nicht ſowohl die Möglichkeit der Auffaſſung, als vielmehr die Naturgemäßheit derſelben, welche uns hier leitet. Die größte Naturgemäßheit kommt der Auffaſſung der Dezimalzahlen als Syſtemzahlen zu. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Eine andere wichtige Frage, über welche man ſich bis heute nicht einigen konnte, iſt die der Sachgebiete des Rechnens. Wird dieſe Frage lediglich oder auch nur vorwiegend fachwiſſenſchaftlich behandelt, ſo iſt auf ein befriedigendes Ergebnis natürlich nicht zu rechnen. Denn das Rechnen hat es zunächſt mit Formen und nicht mit Sachen zu thun. Erſt die pädagogiſche Behandlung führt zur rechten Würdigung der Sachgebiete im Rechenunterrichte.

Es wurde oben ausgeführt, daß der nächſte Zweck, welchen der Unterricht zu erreichen habe, wenn er erziehender Unterricht ſein ſolle, der ſei, vielſeitiges Intereſſe zu erregen. Das Intereſſe kann aber ein doppeltes ſein: ein unmittelbares und ein mittelbares. Erſteres wird durch den Gegenſtand an ſich, letzteres durch den Vorteil oder Nachteil, welchen die Beſchäftigung mit demſelben bringen kann, hervorgerufen. Iſt hiernach aber das unmittelbare Intereſſe das entſchieden wertvollere, ſo hat auch der Unterricht nach ihm vor allem zu ſtreben. Das mittelbare Intereſſe iſt ſchon mehr ein Begehren und muß, ſobald es ſtärker hervortritt, notwendig zur Selbſtſucht und niedrigen Luſt führen. Das unmittelbare Intereſſe allein iſt frei von allen Nebenabſichten.

Das gilt für jeden Unterricht, alſo auch für den Rechenunterricht. Und ſo treten hier zwei Fragen an uns heran. Erſtens: Iſt der Rechenunterricht als reiner Formenunterricht imſtande, unmittelbares Intereſſe zu erzeugen? Zweitens: Wenn nicht, was muß geſchehen, um trotzdem auch durch ihn zum unmittelbaren Intereſſe zu gelangen?

Die erste Frage läßt sich kurz beantworten. Da Formen und Zeichen nicht nur anfangs, sondern auch weiterhin unmittelbares Interesse nur ausnahmsweise wecken, das Rechnen an und für sich aber es nur mit Formen und Zeichen zu thun hat, so kann durch dasselbe allein unmitteibares Interesse nicht erzielt werden.

Ganz anders verhält es sich mit den Sachen. Diese erregen selbst ohne unterrichtliche Behandlung unmittelbares Interesse. Wievielmehr durch eine solche. Bekannt ist, wie der geschichtliche und naturkundiiche Unterricht die Entstehung des unmittelbaren Interesse begünstigen. Darin liegt aber auch bereits, wie die zweite Frage zu beantworten ist. Soll das Interesse für Formen und Zeichen, mit denen es das Rechnen zunächst zu thun hat, zu einem unmittelbaren werden, so müssen dieselben mit Sachen verbunden auftreten. Nicht nur im Anfange, sondern überhaupt.

„Selbstredend leisten nicht alle Sachen dieselben Dienste. Stets hat man sein Augenmerk auf solche zu richten, welche schon Bestandteile des kindlichen Gedankenkreises bilden, sei es, daß sie aus Erfahrung und Umgang oder aus anderen Zweigen des diese beiden natürlichen Bildungsquellen künstlich erweiternden Unterrichts stammen." (Conrad.)

So dient also die Verbindung des Rechnens mit geeigneten Sachgebieten dazu, demselben das unmittelbare Interesse des Zöglings zuzuwenden, d. h. dieses Interesse für die Rechenstoffe im engeren Sinne rege zu machen. Das aber ist ein großer Gewinn. Auch deshalb, weil sich daraus umgekehrt für die Sachgebiete beachtenswerte Vorteile ergeben. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Aber noch mehr. Wie aller Unterricht, so hat auch der Rechenunterricht, soll er den Forderungen der Psychologie genügen, von der Anschauung auszugehen. Fragen wir aber, was angeschaut werden kann und soll, so treffen wir abermals auf Sachen. Wir dürfen daher auch gleich bestimmter setzen: Der Rechenunterricht hat von geeigneten Sachgebieten auszugehen. Das gilt für den gesamten Volksschulrechenunterricht, besonders aber für den Anfang desselben, für die Zeit, in welcher die Zahlvorstellungen und einfachsten Zahiverknüpfungen (Rechenoperationen) gewonnen werden sollen. Denn die Zahl ist ein Abstraktum, der Zahibegriff ein Beziehungsbegriff, und beide dürfen dem Kinde nicht als etwas Fertiges dargeboten werden.

Das sind die hauptsächlichsten psychologischen Gründe, welche die Verbindung des Rechnens mit den Sachgebieten nicht nur rechtfertigen, sondern fordern. Es sprechen für diese Verbiudung aber auch ethische Gründe. Sie ist nötig um der Bethätigung des sittlichen Charakters willen. Denn soll sich der Charakter im Leben, im Verkehre mit der Natur und der Menschenwelt, als sittlicher Charakter bethätigen, so ist zweierlei erforderiich: Klare Einsicht in die Schönheit und den Wert der ethischen Gesetze uud ein sicheres Urteil über die Möglichkeit ihrer Verwirklichung. Jene kann und soll der Gesinnungsunterricht zeitigen. Dieses wird erlangt, wenn der Mensch die Mittel und Kräfte, welche fördernd oder hemmend auf seine Handlungen wirken, genau kennen und gebrauchen lernt. Wo aber sind diese Mittei und Kräfte zu suchen?

„Aus dem Umstande, daß die Größenverhältnisse nur die formale Seite eines realen Vorstellungsinhaltes sind, foigt, daß ihre Wirkungen auf das menschiiche Handeln nur in ihren Verknüpfungen mit Sachverhäitnissen beruhen und daher auch diese Wirkungen nur durch genaue Betrachtung jener Verknüpfungen erkannt werden können. Auch im Hinblicke auf das nachahmende Wollen, welches der erziehende Unterricht anzustreben sucht, ist demnach die Einsicht in die Verknüpfungen der Größenverhältnisse mit den entsprechenden Sachverhältnissen eine unbedingte Notwendigkeit." (Rein.)

Daß die das menschliche Handeln beeinflussenden Mittel und Kräfte zum großen Teile außerhalb des handelnden Individuums und zwar in der äußeren Natur liegen, ist bekannt. Daß es aber falsch wäre, daraus zu folgern, es sei lediglich Sache des naturkundlichen Unterrichts, für alles weitere Sorge zu tragen, kann nicht genug betont werden. Die alleinstehende Naturkunde vermag ebensowenig wie der alleinstehende Rechenunterricht. Nur verbunden leisten beide, was zu leisten ist.

Wie sehr Rechnen und Naturkunde, wenn sie der Bethätigung des Charakters dienen sollen, auf einander angewiesen sind, erhellt auch noch aus folgendem. Jedes menschliche Handeln ist an Zeit und Raum gebunden. Zielbewußtes, festes Handeln hat deshaib die klare Erfassung der Beziehungen zwischen dem menschlichen Handeln und den räumlichen und und zeitlichen Verhältniffen zur Voraussetzung. Da es jedoch die Naturkunde nur mit der

qualitativen, das Rechnen nur mit der quantitativen Seite des in Raum und Zeit vorkommenden Mannigfaltigen zu thun hat, so bildet das eine Fach in der That die notwendige Ergänzung des andern.

Daß dem so ist, sagt uns das vielgestaltige Menschenleben mit seinem Mühen um das materielle Wohl schließlich auch selbst. Denn die mancherlei Berufsarten, die Gewerbe, die Industrie, der Handel und jedweder Verkehr, alles, was die materiellen Interessen fördern soll, es weist auf diesen Zusammenhang hin. Und da sich der Charakter des Zöglings im praktischen Leben bethätigen soll, wie könnte die Erziehungsschule auf diesen Zusammenhang verzichten? Es ist nicht anders, erst die planmäßige Verbindung mit den Sachgebieten befähigt den Rechenunterricht, auf das praktische Leben in der zweckmäßigsten Weise vorzubereiten.

„Eine wahrhaft praktische Fertigkeit soll sich der Schüler aneignen. Um dieses zu erreichen, muß der Rechenunterricht den Rechenstoff genau so nehmen, wie ihn das Leben bietet. Nun kommen im Leben Zahlen und Rechenoperationen aber niemals selbständig, isoliert und inhaltsleer vor, sondern sie treten in steter Verbindung mit Vorstellungen sachlichen Inhalts auf; dürre, nackte und tote Formen kennt das Leben nicht, alle Zahlen haben Bezug auf Sachverhältnisse. Das Schulrechnen, welches auf das Leben vorbereiten soll, muß daher seinem Zwecke gemäß auf diese Verbindung volle Rücksicht nehmen.“ (Lomberg a. a. O.)

Hiernach kommt den Sachgebieten des Rechenunterrichts allerdings ein hoher Wert zu. Denn durch den Zusammenschluß wird:

a) das unmittelbare Interesse auch für die Rechenstoffe im engeren Sinne geweckt;

b) größere Klarheit und Bestimmtheit auch umgekehrt für die Sachgebiete erzielt;

c) der psychologische Gang des Rechenunterrichts begünstigt;

d) die Bethätigung des sittlichen Charakters ungleich mehr als ohne dieses berücksichtigt.

Ist aber die Verbindung des Rechnens mit geeigneten Sachgebieten die rechte, so dient dieselbe schließlich auch der Konzentrationsidee. Denn nach dieser ist es bekanntlich Aufgabe jedes Unterrichtsfaches, dafür Sorge zu tragen, daß die Einheit des Gedankenkreises des Zöglings gewahrt bleibe. Im Rechnen aber geschieht dieses am besten durch den Anschluß an solche Sachgebiete der Natur und des Menschenlebens, welche dem kindlichen Verständnisse bereits erschlossen worden sind und welche das kindliche Interesse schon für sich haben. Wesentlich begünstigt wird daher die Einheit des kindlichen Gedankenkreises durch gleichzeitige oder vorgängige Behandlung derselben Stoffe, welche der Rechenunterricht verwertet, im Sachunterrichte.

Eine Konzentration, wie sie Ziller für das Rechnen vorschwebte, wird zwar nicht so bald, wenn überhaupt, zustande kommen; setzt diese doch die Annahme seiner beiden anderen Ideen, vor allem der vielumstrittenen Kulturstufenidee, voraus; trotzdem kann es keine verlorene Mühe sein, auch dem Zillerschen Konzentrationsgedanken für das Rechnen weiter nachzugehen. Denn die Verwirklichung der Konzentrationsidee überhaupt ist und bleibt eine der vornehmsten Aufgabe der heutigen Pädagogik. Von ihr hängt die Einwirkung des Unterrichts auf die Einheit des Gedankenkreises des Zöglings zumeist ab. Und ohne diese Einheit ist ein sittlicher Charakter überhaupt nicht denkbar.

Mehr noch aber als das Objekt hat das Subjekt die Ausgestaltung des Lehrplanes jedes Unterrichtsfaches in der Volksschule zu beeinflussen. Besonders die Verteilung des Lehrstoffes. Denn es ist durchaus nicht gleichgültig, ob man es mit 6- oder 14jährigen Kindern zu thun hat. Und so ist auch die Verteilung des Rechenstoffes von den Entwickelungsstufen des kindlichen Geistes abhängig zu machen.

Was wir unter diesen Entwickelungsstufen verstehen, wird in dem Artikel über psychische Altersstypen weiter ausgeführt. (Bd. I, S. 43 ff.) Danach sind folgende 6 Entwickelungsstufen zu unterscheiden:

1. Stufe der vorherrschenden Rezeption. (Die ersten drei Lebensjahre.)

2. Stufe der einfachen Reproduktion und des beginnenden inneren Geisteslebens. (Die folgenden drei Lebensjahre.)

3. Stufe der freien Entwickelungskraft und des kindlichen Vertrauens. (Erstes und zweites Schuljahr.)

4. Stufe des mechanischen Gedächtnisses und der Unterordnung des Einzelwillens unter einem berechtigten Gesamtwillen. (Drittes und viertes Schuljahr.)

5. Stufe des aufstrebenden Verstandes und eines durch zunehmende sittliche Einsicht be-

einflußten Verhaltens. (Fünftes und ſechſtes Schuljahr.)

6. Stufe des vorherrſchenden Verſtandes und eines durch die ſittlichen (praktiſchen) Ideen mehr und mehr beſtimmten Handelns. (Siebentes und achtes Schuljahr.)

Die erſten beiden Stufen fallen zwar in das vorſchulpflichtige Alter, ſie kommen hier aber inſofern in Betracht, als die Frage aufzuwerfen iſt: Was bringen die Kinder fürs Rechnen mit in die Schule? Denn dieſes zu wiſſen, darum muß jedem Lehrer zunächſt zu thun ſein. Und ſo beginnt denn auch der Rechenunterricht zweckmäßig mit einer „Analyſe des kindlichen Gedankenkreiſes“. (Vergl. Hartmann a. a. O. Dazu: Art. Vorſtellungskreis.) Als Ergebnis einer ſolchen Analyſe ſtellte ſich z. B. heraus: Von allen während eines Zeitraumes von 15 Jahren aufgenommenen ſechsjährigen Kindern konnten durchſchnittlich 66% bis 10 zählen. Die zugehörigen Zahlvorſtellungen aber entbehrten bei faſt allen nach der wünſchenswerten Klarheit und Deutlichkeit. Im allgemeinen erwieſen ſich die Knaben beſſer vorbereitet als die Mädchen. Hieraus ergaben ſich dann die Anfangs-Lehrſtaffe für den erſten Rechenunterricht.

Die dritte Entwickelungsſtufe iſt eine der Erzeugung klarer und deutlicher Anſchauungen keineswegs günſtige. Eben deswegen aber iſt die Erzeugung ſolcher Anſchauungen gerade hier von größter Wichtigkeit. Die freie Entwickelungskraft muß gezügelt werden; ſie muß ein Gegengewicht erhalten. Dieſes Gegengewicht ſind klare und deutliche Anſchauungen. Und ſo hat denn der erſte Rechenunterricht in dieſem Sinne eine feſte Grundlage für alles nachfolgende Rechnen zu ſchaffen, und er darf die Zahlreihe nicht eher erweitern, als bis dieſe Aufgabe gelöſt iſt. Sehr zu ſtatten kommt dem Lehrer hier das kindliche Vertrauen, welches ihm die Kleinen entgegenbringen. Sie ſind willig, hören auf ſein Wort und führen alles nach Kräften ſo aus, wie er es haben will.

Auf der vierten Entwickelungsſtufe, im dritten und vierten Schuljahre, waltet das mechaniſche Gedächtnis auffällig vor. Das iſt die geeignetſte Zeit, um im Rechnen durch fleißige Übung die Reihen aller vier Grundrechnungsarten feſt einzuprägen, alſo das Einsundeins, Einsvoneins, Einsmaleins und Einsdurcheins. Dazu die Anfänge des ſchriftlichen Rechnens in entſprechender Weiſe, ſauber, ſicher und geläufig. Es muß ſo weit kommen, daß alles taktmäßig verläuft.

Die fünfte Stufe zeichnet ſich durch den aufſtrebenden Verſtand aus. Das iſt die rechte Zeit, um die unendliche Zahlreihe zu erſchließen, mit welcher die klare Auffaſſung der Geſetze des Zehnerſyſtems in Verbindung ſteht. Iſt dieſes geſchehen, dann kann der Übergang zu den ſich eng anſchließenden Dezimalzahlen erfolgen. Dieſe wieder bilden die Brücke zu den Bruchzahlen, welche ihrerſeits die höchſten Anforderungen an die Verſtandesthätigkeit des Volksſchülers auf dieſer Stufe ſtellen. Auch ein Grund, die Bruchzahlen nach den Dezimalzahlen zu behandeln.

Auf der ſechſten Stufe endlich, im ſiebenten und achten Schuljahre, herrſcht der Verſtand vor und das Handeln wird mehr und mehr durch die ſittlichen Ideen geregelt. Nun verfügt der Zögling über das theoretiſche Rechnen ſoweit, daß er es auf die Verhältniſſe der Natur und des Menſchenlebens übertragen kann. So gilt es denn, die Sachverhältniſſe mit den Rechenoperationen in enge Verbindung zu ſetzen, das praktiſche Rechnen allenthalben obenan zu ſtellen.

Soviel über die für die Auswahl und Anordnung des Rechenlehrſtoffes maßgebenden Geſichtspunkte. Nach ihnen hat ſich nun der ſpezielle Verteilungsplan, welcher jedem der acht Volksſchuljahre ſeinen Anteil zuweiſt, zu richten. Wir laſſen einen ſolchen hier nach folgen und bemerken, daß es ſich dabei nicht um einen blaßen Entwurf, ſondern einen bereits erprabten Rechenlehrgang handelt. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

a) Erſtes Schuljahr. Fachziel: Die Zahlreihe 1 bis 10. (Die vier Grundrechnungsarten innerhalb derſelben.)

Dreierlei kommt dabei in Frage: Gewinnung der Zahlen und der Zahlreihe, die Zahloperationen und die Anwendung derſelben auf einfache Sachverhältniſſe. Unter den Zahloperationen ſind nicht nur alle vier Grundrechnungsarten, ſondern auch leichte Verbindungen derſelben unter einander zu denken. Doch iſt bei der Diviſion nur die eine Form, das Meſſen (Enthaltenſein), zu berückſichtigen, weil die andere Form, das Teilen, ſich nicht genügend veranſchaulichen läßt. Dezimal- und Bruchzahlen bleiben grundſätzlich fern. Die ſchriftlichen Darſtellungen beginnen mit Zeichnungen, denen ſpäter die Ziffern ſich anſchließen, bis dieſe zuletzt allein gebraucht werden.

b) Zweites Schuljahr. Fachziel: Die Zahlreihe 1 bis 100. (Betonung der Addition und Subtraktion.)

Die Zahlreihe 1 bis 100 wird in Zehnerabschnitten auf anschaulichem Wege erschlossen. Addition und Subtraktion treten in einer Reihe stufenmäßig geordneter Rechenfälle auf. Multiplikation und Division werden durch die Reihen der Grundzahlen (1 bis 10) vorbereitet. Doch geht keine dieser Reihen über das Zehnfache der Grundzahl hinaus. Dezimal- und Bruchzahlen bleiben auch hier noch grundsätzlich ausgeschlossen. Die schriftlichen Darstellungen schließen sich den mündlichen eng an. Die gewonnenen Zahlen und Zahloperationen werden auf einfache, dem kindlichen Gedankenkreise angemessene Sachgebiete übertragen. Besondere Beachtung erfahren: Unser Geld bis zur Mark, Längen-, Hohl-, Zeit- und Zählmaße, soweit die betreffenden Währungszahlen nicht aus dem Rahmen der Zahlreihe heraustreten.

c) Drittes Schuljahr. Fachziel: Die Reihen der Zahlen von 1 bis 10 in Multiplikations- und Divisionsform. (Die Zahlreihe 1 bis 100 mit Betonung der Multiplikation und Division.)

Die Zahlreihe 1 bis 100, da sie die wichtigste für das ganze Volksschulrechnen ist, erfährt nach der Seite der Multiplikation und Division eine weitere gründliche Durcharbeitung. Die Reihen der Grundzahlen werden auch über das Zehnfache hinaus behandelt. Jeder methodischen Einheit wird ein angemessenes Sachgebiet zugewiesen, mit dem die Kinder genügend bekannt sind. Außer den ganzen Zahlen treten im Anschlusse an die Zeit- und Zählmaße Halbe, Drittel . . .Zehntel auf. Dezimalzahlen bleiben noch fern. Addition und Subtraktion treten sowohl für sich in Wiederholungsaufgaben, als auch mit Multiplikation und Division verbunden auf. Alle schriftlichen Darstellungen haben sich der Form nach den mündlichen Darstellungen eng anzuschließen.

d) Viertes Schuljahr. Fachziel: Die Zahlreihe 1 bis 1000. (Alle vier Grundrechnungsarten.)

Einführung in die erweiterte Zahlreihe durch stufenmäßigen Aufbau derselben aus Hunderten, Zehnern und Einern. Die Grundrechnungsarten begleiten diesen Aufbau. Den methodischen Einheiten werden der Altersstufe angemessene Sachgebiete zugewiesen, bei deren Auswahl unsere Münzen, Maße und Gewichte in erster Linie Berücksichtigung finden. Dazu: Post und Eisenbahn, Haus und Garten, Küche und Keller, was Herbst und Winter bringen, was man im Haushalte braucht. Neben den ganzen Zahlen treten Halbe, Drittel . . . Zehntel auf. Die Dezimalzahlen werden durch die dezimale Schreibweise der Münzen und Maße eingeführt. Die vier Grundrechnungsarten haben es mit benannten und unbenannten Zahlen zu thun. Dieselben finden gleichmäßige Berücksichtigung und ihre Anwendung auf Sachgebiete erweitert sich entsprechend. Die schriftlichen Darstellungen schließen sich anfangs noch durchaus den mündlichen an, berücksichtigen aber im weiteren Verlaufe den Stellenwert der Ziffern und führen zuletzt in das eigentliche schriftliche Rechnen ein.

e) Fünftes Schuljahr. Fachziel: Die unendliche Zahlreihe. (Alle vier Grundrechnungsarten mit benannten und unbenannten Zahlen.)

Einführung in die unendliche Zahlreihe in den drei Stufen: 1 bis 10000, 1 bis 100000 und 1 bis 1000000. Die vier Grundrechnungsarten erstrecken sich bald auf die ungeteilte Zahlreihe und berücksichtigen benannte und unbenannte Zahlen. Im Anschlusse erfolgt die Behandlung der mehrfach benannten Zahlen. Aus der Verbindung von Multiplikation und Division folgt die wichtige Schlußrechnung. Außer den alten treten folgende neue Sachgebiete auf: Gewichte, Längen- und Flächenmaße, Zeit- und Zählmaße im Zusammenhange, Naturgeschichte, Länder- und Völkerkunde, was man fürs Haus braucht (Nahrung, Kleidung, Wohnung u. a. m.). Neben den ganzen Zahlen treten weiter vorbereitend Dezimal- und Bruchzahlen auf. Erstere schließen sich der Schreibweise für Münzen, Maße und Gewichte an, letztere kommen in Verbindung mit der Behandlung der mehrfach benannten Zahlen vor. Die vier Grundrechnungsarten werden gleichmäßig berücksichtigt. Durch die aus einer Kombination der Multiplikation mit der Division hervorgehende Schlußrechnung erhalten dieselben diejenige Erweiterung, welche sich für die Anwendung auf die Verhältnisse der Natur und des Menschenlebens als besonders wertvoll erweist. Bei den schriftlichen Darstellungen wird noch mehr als am Ende des vorigen Schuljahres Rücksicht auf den Stellenwert der Ziffern gewonnen, auch wird dabei eine Reihe fester Formen gewonnen.

f) Sechstes Schuljahr. Fachziel: Dezimal- und Bruchzahlen.

Zuerst die Behandlung der Dezimalzahlen

im Zusammenhange. Danach die Behandlung der Bruchzahlen im Zusammenhange. Erstere im Anschlusse an unsere dezimalen Münzen, Maße und Gewichte. Letztere im Anschlusse an die nichtdezimalen Maße (Zeit- und Zählmaße). Die Dezimalzahlen werden als Fortsetzung der ganzen (dekadischen) Zahlen von den Einern aus abwärts, mithin als Systemzahlen (und nicht Bruchzahlen), betrachtet; den Bruchzahlen liegen Einheiten zu Grunde, welche die reciproken Werte der ganzen Zahlen darstellen. Als Sachgebiete kommen außer denen der Vorjahre in Betracht: Für die Dezimalzahlen die dezimalen Münzen, Maße und Gewichte, Wareneinkauf und Warenverkauf, Körpermaße, Erdkundliches; für die Bruchzahlen die nichtdezimalen Maße, Einkäufe nach denselben, die Zeitgrößen, die Sparkasse (Prozentsätze, Jahresbruchteile), Hauswirtschaftliches. Die vier Grundrechnungsarten, welche gleichmäßig berücksichtigt werden, haben es in beiden Fällen mit benannten und unbenannten Zahlen zu thun. Die Verbindung der Multiplikation und Division in der Form der Schlußrechnung wird noch mehr als zuvor betont. Die schriftlichen Darstellungen erfolgen bei den Dezimalzahlen ausnahmslos nach festen Formen, während bei den Bruchzahlen in einzelnen Fällen das mündliche Verfahren die Form des schriftlichen bestimmen darf.

g) Siebentes und achtes Schuljahr. Fachziel: Praktisches Rechnen. (Die sog. bürgerlichen Rechnungsarten in Form von Schluß- und Prozentrechnungen.)

Das Zahlgebiet, welches in Betracht kommt, umfaßt: die unbegrenzte Reihe der ganzen (dekadischen) Zahlen, die Dezimalzahlen und die Bruchzahlen. Dasselbe wird als bekannt vorausgesetzt, ebenso gelten die Grundoperationen innerhalb desselben als bekannt. Deshalb wird auch der Fortschritt von einer Einheit zur anderen weniger durch die Rechenoperationen als vielmehr durch die Sachgebiete, auf welche sie angewandt werden, bestimmt. Als Sachgebiete treten auf: Die Bedürfnisse des täglichen Lebens, der Geldverkehr (Zinsrechnung), Einkäufe und Verkäufe, Zunahmen und Abnahmen aller Art, Haus- und Landwirtschaftliches, Gewerbliches und Kaufmännisches, die Reichsversicherungen, die Fächer der Geschichte, Erdkunde, Naturkunde und Geometrie, die ausländischen Münzen, Maße und Gewichte. Der zwischen Dezimal- und Bruchzahlen bestehende Zusammenhang wird (doch nur unter günstigen Schulverhältnissen) berücksichtigt. Dasselbe gilt von einigen Erweiterungen der vier Grundrechnungsarten (z. B. der abgekürzten Multiplikation und Division, der Quadrat- und Kubikwurzelausziehung). Unter den schriftlichen Darstellungsformen befinden sich auch die sog. Ansätze, welche die Lösung der Aufgaben auf kürzestem Wege einleiten und die sprachlich korrekte mündliche Wiedergabe derselben begünstigen.

Jetzt nur noch einige Bemerkungen über den dritten Teil des Lehrplanes, die Stoffverbindungen. Diese sind formaler und materialer Art. Die formalen Verbindungen knüpfen an die drei Arten der Zahlen — ganze, dezimale und gebrochene — an. Die Dezimalzahlen gelten als Fortsetzung der ganzen Zahlen, die Bruchzahlen erhalten ihre Einheiten durch die reciproken Werte der ganzen Zahlen. Die Beziehungen der Dezimalzahlen zu den Bruchzahlen kommen für die Volksschule weniger in Betracht. Dagegen sind die Verbindungen der Rechenoperationen untereinander von großer Bedeutung. Verbunden werden können je zwei Operationen in einer Aufgabe, z. B. Addition und Subtraktion, Addition und Multiplikation u. s. f. Auch drei und selbst vier Operationen können verbunden miteinander auftreten. Die wichtigste aller dieser Verbindungen aber ist die Verbindung der Multiplikation mit der Division in den mancherlei Schlußrechnungen, wozu als besonderer Fall eigentlich auch die Prozentrechnungen gehören. Auch die Anwendung des Rechnens auf die Geometrie gehört hierher. Ebenso verdienen die Verbindung von Kopf- und Tafelrechnen, die Verwertung von Rechenvorteilen, die Beziehungen des Rechnens zum Schreib-, Zeichen- und Gesangunterrichte beachtet zu werden.

Die materialen Verbindungen verweisen auf die Sachgebiete des Rechnens, worunter wir die sachunterrichtlichen Fächer der Volksschule mit verstehen. Hier liegt insbesondere die Aufgabe vor, das in den meisten Rechenbüchern — und deshalb auch in den meisten Volksschulen — vorkommende Sachallerlei, das oft so bunt ist, daß jede nächste Aufgabe in ein anderes Gebiet führt, mehr und mehr zu beseitigen. Wenn irgendwo in der Behandlung der Rechenstoffe, so thut hier Wandel dringend not. Freilich, ein solcher kann erst dann wirklich eintreten, wenn man die Bedeutung der Sachgebiete des Rechnens in

unſerem Sinne anerkannt, die Verbindung des Rechenlehrſtoffes unter ſich und mit anderen Stoffen der Konzentrationsidee und dieſe wieder der Idee des erziehenden Unterrichts untergeordnet haben wird. Einzelne Anzeichen ſind da, daß die Einſicht in dieſer Beziehung im Wachſen begriffen iſt. Die Hauptſache freilich muß erſt noch kommen.

**4. Das Lehrverfahren im Rechenunterrichte.** Selbſt der beſte Lehrplan bietet keine Sicherheit für das Gelingen, wenn die Art und Weiſe der Stoffbehandlung nicht die rechte iſt. Das ſieht man im allgemeinen auch ein. Das Mißliche iſt nur, daß die Anſichten der Beteiligten über die Ausführung ſehr weit auseinandergehen. Viele meinen, es genüge ſchon, den Stoff zu kennen, die rechte Art und Weiſe der Mitteilung, das Lehrverfahren, ſtelle ſich dann von ſelbſt ein. Andere wieder ſind der Meinung, daß jeder Lehrer ſeine „eigene Methode“ nicht nur haben dürfe, ſondern haben müſſe.

Solche und ähnliche Anſichten teilen wir hier nicht. Denn: „Das Bedürfnis einer Methode ruht auf demſelben heiligen Grunde wie die ganze Pädagogik.“ (Stoy.) Und: „Es giebt im ganzen und großen nur eine Rechenmethode, welches diejenige iſt, die zugleich der Natur des zu entwickelnden Geiſtes und dem Weſen des Materials entſpricht. Ganz verwerflich iſt daher die Meinung derer, welche nur ſubjektive Unterſchiede in den Methoden anerkennen wollen, daß ſich eine Methode für dieſe, die andere für jene Lehrer- und Schülerindividualität eigne u. ſ. w.“ (Dieſterweg.)

In der Idee des erziehenden Unterrichts liegt es nun vollends, daß nicht ſowohl die Erwerbung gewiſſer Kenntniſſe und Fertigkeiten, als vielmehr die Art und Weiſe, wie ſich dieſe Erwerbung vollzieht, entſcheidend iſt. Und ſo kann es kaum anders ſein: ein Lehrverfahren muß es geben, welches im einzelnen Falle das beſte iſt. Daß es bei Beſtimmung desſelben aber in erſter Linie und hauptſächlich auf die ſeeliſchen Zuſtände und Thätigkeiten des Zöglings, welche das Lernen bedingen oder günſtig beeinfluſſen, ankomme, liegt nahe. Mit andern Worten: Das Subjekt, nicht das Objekt geht voran, wenn es ſich um das Lehrverfahren in der Volksſchule handelt.

Der Weg, welchen der Lernende durchläuft, ſoll zunächſt zum Wiſſen, dann zum Können führen. Der Unterricht beginnt daher naturgemäß mit Anſchauungen, führt zu Begriffen fort und ſorgt zuletzt für Anwendung des Begriffenen. Dieſe Stufenfolge iſt für alle Lehrfächer die nämliche. Die Stufen ſelbſt führen daher auch mit Recht den Namen „Formalſtufen“. (S. Art. Formalſtufen.) Dieſelben ſind das Ergebnis eingehender pſychologiſcher Beobachtungen und Erwägungen. Nach ihnen iſt der Lernprozeß in ſeiner erſten Hälfte ein Apperzeptionsprozeß (ſ. Art. Apperzeption), in ſeiner zweiten Hälfte ein Abſtraktionsprozeß (ſ. Art. Abſtraktion). Den Schluß bildet die Ingebrauchnahme des Erlernten, die Anwendung. Die fünf Stufen, welche durchlaufen werden, führen nach dem Vorgange Reins folgende Namen: Vorbeſprechung, Darbietung (des Neuen), Verknüpfung (des Neuen unter ſich und mit Altem), Zuſammenfaſſung (des Begrifflichen), Anwendung (des gewonnenen Allgemeinen). Der Behandlung voraus geht die Zielangabe, deren Zweck es iſt, unmittelbar auf den Willen des Zöglings einzuwirken. Der Stoffabſchnitt aber, auf den ſich die methodiſche Durcharbeitung in der angegebenen Weiſe erſtreckt, wird als „methodiſche Einheit“ (Lehreinheit) bezeichnet.

Gute „methodiſche Einheiten“ aufzuſtellen, iſt keine leichte Sache. Und beſonders im Rechenunterrichte hält es oft ſchwer, ſolche ausfindig zu machen. Ein Grund, von ihnen abzuſehen, iſt das natürlich nicht. Deshalb folgende Geſichtspunkte für dieſelben.

Der geſamte Volksſchulrechenunterricht zerfällt naturgemäß in ſoviele Stoffgruppen, als Schuljahre zur Verfügung ſtehen. In unſerm Falle alſo in acht Gruppen. Es würde aber falſch ſein, wollte man jede dieſer Gruppen in einem Zuge durcharbeiten. Es ſind vielmehr gewiſſe Sammel- und Ruhepunkte dadurch zu gewinnen, daß man jede der acht Gruppen wieder in eine Anzahl kleinerer Gruppen zerlegt, deren jede ein Ganzes für ſich bildet. Dieſe kleineren Gruppen ſind die „methodiſchen Einheiten“.

So mannigfaltig aber der Rechenſtoff iſt, ebenſo mannigfaltig kann auch der Inhalt der methodiſchen Einheiten ſein. Dieſelben können Zahlen, Zahlreihen, Zahloperationen, einzelne Rechenfälle und Anwendung der Operationen auf die Verhältniſſe der Natur und des Menſchenlebens in ſich ſchließen. Um das Intereſſe des Zöglings aber von vornherein zu wecken und zu erhalten, empfiehlt es ſich durchaus, die methodiſchen Einheiten nicht durch Formen allein zu beſtimmen, ſondern in Ver-

bindung mit geeigneten Sachgebieten zu bringen. Man wird also vor Bestimmung der „methodischen Einheiten“ diejenigen Gebiete des Sachunterrichts (und des praktischen Lebens, insoweit dieses dem Verständnisse des Kindes nahe liegt) auswählen, welche eine rechnerische Behandlung erfordern beziehentlich gestatten, und dann erst überlegen, mit welchem Teile des Rechenstoffes im engeren Sinne (also des fachwissenschaftlichen Stoffes) sie verbunden werden können. Später, nachdem alle Rechenoperationen soweit erledigt sind, daß der Zögling sich frei innerhalb derselben bewegen kann, dürfen die methodischen Einheiten auch ausschließlich durch Sachgebiete bestimmt werden.

So können im ersten Schuljahre unter Heranziehung zweckentsprechender Sachgebiete die Zahlen von 1 bis 10 den Inhalt der methodischen Einheiten bestimmen. Im zweiten Schuljahre können es gewisse Abschnitte der Zahlreihe 1 bis 100, im dritten Schuljahre die Reihen der Zahlen 2 bis 9 sein u. s. f. Weiterhin können die dem Gebiete der Dezimalzahlen zugehörigen methodischen Einheiten mit den dezimalen Münzen, Maßen und Gewichten in enge Verbindung treten, während die Bruchzahlen mit den nichtdezimalen Maßen, gewissen Arten des Geldverkehrs u. s. w. in Zusammenhang gebracht werden. Nach Abschluß des theoretischen Rechnens sind natürlich die Bedürfnisse des praktischen Lebens mehr als vorher zu betonen. Es sind also methodische Einheiten mit Beziehung auf Nahrung, Kleidung und Wohnung unter gleichzeitiger Beachtung gewerblicher, kaufmännischer, haus- und landwirtschaftlicher Verhältnisse zu bilden. Nicht weniger aber verdienen wegen des darin liegenden hohen Bildungswertes die sachunterrichtlichen Fächer — Geschichte, Erd- und Naturkunde — herangezogen zu werden.

Der Inhalt einer „methodischen Einheit“ bestimmt in der Regel auch das „Ziel“. Im einzelnen sind dreierlei Ziele zu unterscheiden: das fachwissenschaftliche Hauptziel, das fachwissenschaftliche Teilziel und das Unterrichtsziel. Doch nur bei größeren methodischen Einheiten treten alle drei auf. Bei kleineren Einheiten bedarf es der Teilziele nicht.

Jedes der drei Ziele soll nicht nur sachlich, sondern womöglich konkret gehalten sein. Während sich aber die fachwissenschaftlichen Ziele lediglich auf den Stoff beziehen, mehr die Bedeutung von Stoffüberschriften haben und sich leicht aus der Stoffverteilung (dem Lehrplane) ergeben, wendet sich das Unterrichtsziel direkt an den Zögling. Am besten geschieht dieses in Form einer Aufgabe, der überhaupt bedeutungsvollsten Form der Einkleidung für das Rechnen. Diese Aufgabe ist dem Sachgebiete, welches die ganze Einheit beherrscht, zu entnehmen. Es muß derselben eine für alle nachfolgenden Aufgaben grundlegende Bedeutung innewohnen. Sie darf nicht allgemein gehalten sein, es sei denn, daß die besondere Absicht vorläge, eine allgemeine Zielaufgabe durch den Schüler selbst näher bestimmen zu lassen.

So darf jedenfalls das Unterrichtsziel nicht lauten: Wir wollen heute mit der Sechserreihe rechnen! Das könnte doch nur den Inhalt eines fachwissenschaftlichen Zieles ausmachen. Wohl aber wird es heißen dürfen: Wir wollen ausrechnen, wieviele Schultage die Schulwochen zählen, welche seit Ostern verflossen sind! So darf es ferner nicht heißen: Wir wollen heute mit Dezimalzahlen multiplizieren! Aber es wird aufgefordert werden dürfen: Wir wollen ausrechnen, wieviel die Luft in unserm Schulzimmer wiegt! Nur würden im letzteren Falle zunächst diejenigen Bestimmungen, welche auf Multiplikationsaufgaben führen, zu gewinnen sein u. s. w. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Die „Vorbesprechung“ oder die erste Formalstufe hat sich der Zielaufgabe eng anzuschließen. Sie hat dieselbe aber nur so weit zu behandeln, als nötig ist, um über den Gang ihrer Lösung volle Klarheit zu erlangen. Ist die Aufgabe allgemein gehalten, so wird mit der näheren Bestimmung derselben begonnen. Der Selbstthätigkeit des Zöglings ist dabei der weiteste Spielraum zu gewähren. Das Gefundene wird geordnet, zusammengefaßt und eingeprägt. Letzteres besonders darf niemals versäumt werden. Denn es stärkt die kindliche Kraft in vorzüglicher Weise und führt am sichersten zu jenem „frohen Fleiße“, ohne welchen die Schularbeit wenig Erfolg verspricht.

Nun erst folgt die Lösung der Zielaufgabe, die „Darbietung des Neuen“ oder die zweite Formalstufe. Zwei Möglichkeiten sind dabei zu unterscheiden: unmittelbare und mittelbare Lösung. Im ersten Falle ist die Aufgabe sofort zu lösen. Sicherheit und ein gewisser Grad von Geläufigkeit in der Lösung müssen auch bei den schwächern Schülern erreicht werden. Im zweiten Falle gilt es vorerst, die Hindernisse, welche sich der sofortigen Lösung entgegenstellen, zu beseitigen. Das führt, wenn sonst nichts versehen ist, stets zu einer Er-

weiterung auf dem Gebiete des theoretiſchen Rechnens: Fortführung der Zahlreihe, Einführung neuer Zahlformen, Zahloperationen, Rechenfälle u. dergl. m. Hier hat die Zielaufgabe alſo zunächſt nur die Beſtimmung, das Intereſſe für das theoretiſche Rechnen zu wecken, dann erſt ſoll ſie gelöſt werden. Iſt dieſes aber geſchehen, ſo können, je nachdem, gleich noch einige ähnliche Aufgaben behandelt werden. Geordnete Zuſammenfaſſung und feſte Einprägung, durch öftere Widerholung (Übung) erzielt, bilden auch hier den Abſchluß.

Das Gewonnene wird nach dieſem unter ſich ſowohl, als auch mit früher Erworbenem verglichen. Das führt zur „Verknüpfung“ oder der dritten Formalſtufe. Der Zweck derſelben iſt, zwiſchen dem Neuen und Alten feſte und dauernde Verbindungen herzuſtellen. Indem man dabei aber das Gleiche und Ungleiche heraushebt, das Gleiche zuſammenſtellt und das Ungleiche abſondert, gewinnt man das Material zu einer oder mehreren Rechenregeln.

Zweierlei iſt bei dieſen Vergleichungen freilich ſtets zu beachten: es darf nicht alles verglichen werden, was ſich überhaupt vergleichen läßt, und — es darf dabei nichts Neues (d. h. dem Inhalte nach Neues) auftreten. Denn wollte man alles vergleichen, was ſich vergleichen ließe, ſo würde nicht nur ſehr viel Zeit darüber vergehen, ſondern es könnte ſehr leicht auch die Hauptſache, auf welche es ankommt, verdunkelt werden. Käme inhaltlich Neues, folglich Unbekanntes, hinzu, ſo würde keine Verſchmelzung desſelben mit dem vorhandenen Alten erfolgen, die Heranziehung alſo eine völlig nutzloſe ſein. Auch folgender Umſtand darf nicht überſehen werden. Da es ſich zunächſt nur um Vergleichung deſſen handelt, was auf der zweiten Stufe gewonnen worden iſt, ſo kann es nicht ausbleiben, daß die Überzeugung von der Allgemeingiltigkeit der Ergebniſſe ausbleibt. Um dieſe herbeizuführen, muß daher die Löſung einer genügenden Anzahl gut gewählter Aufgaben eingeſchaltet werden. Denn dieſe allein ſetzt in den Stand, die Gleichheit des Verfahrens zum Bewußtſein zu bringen, alſo diejenige Bedingung herbeizuführen, welche die Überzeugung von der Allgemeingiltigkeit des Verfahrens im Zöglinge zur Vorausſetzung hat.

Das Gleichartige, was auf der dritten Stufe aufgeſucht und aufgefaßt worden iſt, wird auf der vierten Stufe zuſammengefaßt. Das iſt der Abſchluß des Abſtraktionsprozeſſes, der am Ende der zweiten Stufe eingeleitet wurde. Die Zuſammenfaſſung ſelbſt kann auf dreierlei Weiſe geſchehen: durch Worte (Regeln), durch Beiſpiele (Regelbeiſpiele) oder durch beides zugleich. Das erſte empfiehlt ſich im allgemeinen für die Volksſchule weniger als das zweite und dritte. Auch kann es leicht entbehrt werden. Denn ſobald ein behandeltes Beiſpiel zum „Typus“ wird, bietet es vollen Erſatz für die allgemein gehaltene Regel. Und ein Heft, welches eine lückenlos fortſchreitende Sammlung ſolcher Beiſpiele enthält, iſt das rechte Lehrbuch des Volksſchülers.

Was auf der vierten Stufe gewonnen worden iſt, wird auf der fünften Stufe in Gebrauch genommen. Nach den Muſterbeiſpielen werden ſoviele Aufgaben gelöſt, als man braucht, um zur Rechenſicherheit und Rechenfertigkeit zu gelangen. Dieſe Aufgaben müſſen nach Form und Inhalt gut gewählt und gut geordnet ſein. Beſtimmend für den ſachlichen Inhalt iſt das durch die Zielaufgabe angezogene Sachgebiet. Verfügt man aber über eine gute Aufgabenſammlung, ſo iſt hier der Punkt, wo dieſelbe ausgiebige Verwendung finden kann und finden ſoll.

Daß die Formalſtufen bei Wiederholungen, fortlaufenden Übungen, Prüfungen u. dergl. m. nicht am Platze ſind, iſt ohne weiteres klar. Denn ihre feſtſtehende Aufgabe iſt ja lediglich die, zur Erwerbung von „Neuem“ zu verhelfen.

Sehr bemerkenswert iſt die Stellung, welche auch hier den Sachgebieten des Rechnens zukommt. Denn indem dieſelben den Inhalt der methodiſchen Einheiten beſtimmen, begleiten ſie die methodiſche Durcharbeitung des Lehrſtoffs von Anfang bis zu Ende. Dem ausgewählten Sachgebiete wird zuerſt die Zielaufgabe entnommen. Ein Sachgebiet alſo iſt es, durch welches das Intereſſe rege gemacht und auf das Formgebiet übergeleitet wird. Demſelben Sachgebiete gehören ſodann die auf allen Stufen, beſonders aber auf der letzten Stufe auftretenden angewandten Aufgaben ihrem Inhalte nach an. Ein Sachgebiet alſo iſt es, durch welches das Wiſſen zum Können fortſchreitet. Und ſo liegt ausreichende Veranlaſſung vor, den Sachgebieten auch mit Rückſicht auf die methodiſche Durcharbeitung der Lehrſtoffe fortgeſetzte Aufmerkſamkeit zu widmen.

Weſentlich iſt hierbei die Unterſcheidung von eigentlichen und uneigentlichen Sachgebieten des Rechnens. Zu den erſteren gehören die Münzen, Maße und Gewichte, ſowie die noch

üblichen Zähl-, Zeit- und Winkelmaße. Unter den letzteren sind die durch Natur und Menschenleben, sowie den Sachunterricht der Schule gegebenen Sachgebiete, auf welche die Rechenoperationen nur übertragen werden, zu verstehen. Wie sollen beide, insbesondere die eigentlichen Sachgebiete, nun behandelt werden?

Daß die Behandlung der eigentlichen Sachgebiete des Rechnens durch kein anderes Lehrfach als das Rechnen selbst übernommen werden kann, wird allgemein zugegeben. Doch die Art der Behandlung ist bis jetzt eine sehr fragwürdige geblieben. Denn wie die meisten für die Hand der Schüler bestimmten Rechenbücher sich mit einigen dürftigen Angaben auf den Umschlägen begnügen, so begnügen sich wohl auch die meisten Schulen damit, diese Sachgebiete als „Benennungen" einzuführen und die Währungszahlen derselben einzuprägen. Das aber ist in jedem Falle eine grobe Vernachlässigung wertvoller Bildungselemente. Es darf sich kein Rechenlehrer damit begnügen, seine Schüler wissen zu lassen, daß die Mark 100 Pfennig, das Hektoliter 100 Liter, das Meter 100 Centimeter hat u. s. s., sondern es muß jede dieser Rechengrößen nach ihrer sachlichen Seite sowohl für sich, als auch in ihren Beziehungen zu Natur und Menschenleben gebührend gewürdigt werden. Die Kenntnis der Münzen und des Zweckes, dem sie dienen sollen, die Verwendung der Hohl- und Längenmaße und des Zusammenhanges, in welchem dieselben untereinander stehen, die Eigenschaften und der Gebrauch der Gewichte u. s. w. dürfen nicht unberücksichtigt bleiben. Steckt doch in diesen Sachen ein wichtiges Stück moderner Kultur und Kulturgeschichte, und hieße es doch, den Bildungswert der Rechenstoffe nur ganz einseitig und zum kleineren Teile wahrnehmen, wollte man sich auf die rein formale Addition u. s. w. benannter Zahlen beschränken. Wenn also die Rechenbücher, wie das leider meist der Fall ist, dazu keine unmittelbare Anregung geben, der Lehrer hat gleichwohl dafür zu sorgen, daß kein Verlust entstehe.

Was die uneigentlichen Sachgebiete betrifft, so gehören zu diesen namentlich auch diejenigen, welche die sachunterrichtlichen Lehrfächer liefern. Also Geschichte (profane und biblische), Erdkunde, Naturgeschichte und Naturlehre. Hier darf der Rechenunterricht die Bekanntschaft mit den Sachen im allgemeinen zwar voraussetzen, doch bleibt ihm nicht erspart, gewisse Punkte noch besonders scharf hervorzuheben, wenn eine erfolgreiche rechnerische Behandlung derselben stattfinden soll. So ist es auch von besonderem Vorteile, wenn das betreffende Sachgebiet erst kurz vorher innerhalb seines Faches behandelt worden ist. Denn dann steht alles noch so hoch im Bewußtsein, daß Fehlendes sich leicht einfügen oder herausarbeiten läßt. Es zeigt sich dabei zugleich, wie auch die Stoff-Konzentration dazu beitragen kann, die Stoff-Behandlung zu fördern. Wie man sieht, Hilfen auf allen Seiten, um zu einem erfolgreichen Lehrverfahren zu gelangen.

**5. Die Lehr- und Lernmittel des Rechenunterrichts.** Unter Lehrmitteln sind Lehrgeräte und Lehrbehelfe, deren sich der Lehrer bedient, unter Lernmitteln Behelfe in der Hand des Schülers zu verstehen. Zu den Lehrmitteln gehören Wandtafel, Rechenapparate, Rechentafeln u. dergl. m., zu den Lernmitteln vor allem die Rechenhefte. Die Lehrmittel sollen veranschaulichen und üben helfen, die Lernmittel das erforderliche Übungsmaterial liefern oder schriftlichen Darstellungen dienen. Der Wert der Lehr- und Lernmittel steigt und fällt in demselben Maße, als sie sich für diese Zwecke geeignet erweisen.

Was zunächst die Lehrmittel betrifft, so ist, um den rechten Maßstab für ihre Beurteilung zu gewinnen, an folgendes zu erinnern. Veranschaulicht werden sollen Zahlbildungen und Zahlverbindungen. Da es sich mit den Zahlanschauungen aber ganz anders verhält, als mit den Anschauungen von Bäumen, Häusern, Tieren u. s. w., so konnte es nicht ausbleiben, daß man denselben auf mehr als einem Wege beizukommen suchte. Bäume, Häuser, Tiere u. s. w. sind wirkliche Dinge. Das sind die Zahlen nicht. Die Anschauung eines wirklichen Dinges kann durch einfache ruhende Wahrnehmung, vermittelt durch die Sinne, erworben werden. Die Zahlbildung erfolgt erst dann in bestimmter Form, wenn zu den sinnlichen Wahrnehmungen ein rein geistiges Thun, der Zählakt, tritt. Hierin liegt zugleich die nähere Bestimmung der brauchbaren Veranschaulichungsmittel für die Zahlbildung. Dieselben müssen den Zählakt so begünstigen, daß er sich schließlich mit einer nicht mehr ins Bewußtsein fallenden Geschwindigkeit vollzieht.

Die Erinnerungsbilder der Anschauungen sind die Vorstellungen. Von den Zahlvorstellungen aber ist bekannt, daß sie um so undeutlicher sind, je weiter sie über die Zehn hinausliegen. Daraus folgt, daß es ein Irrtum

wäre, wollte man annehmen, die Anschauungsmittel wären imstande, klare und deutliche Zahlvorstellungen in beliebiger Menge zu erzeugen. Selbst dann, wenn man das Zählen zu Hilfe nimmt, lassen sich nur für die ersten vier oder fünf bestimmten Zahlen klare und deutliche Vorstellungen erzielen, bei den folgenden vier oder fünf Zahlen werden sie schon schwächer, weiterhin bleiben sie unklar und undeutlich. Das will schließlich heißen: Klarheit und Deutlichkeit der Zahlvorstellungen stehen in umgekehrtem Verhältnisse zur Größe der Zahlen! Und daraus folgt weiter für die Veranschaulichungsmittel: dieselben können bei Behandlung der Zahlreihe 1 bis 10 gute Dienste leisten, bei Behandlung der Zahlreihe 1 bis 100 wird das schon viel weniger der Fall sein, darüber hinaus müssen sie sich als wirkungslos erweisen.

Eine weitverbreitete Ansicht ist sodann die, daß die Zahlen an möglichst vielen Anschauungsmitteln vorzuführen seien, um sie zu begreifen. Empfohlen werden Finger, Striche, Kreise, Bahnen, Kugeln, Hölzchen u. dergl. m. Man meinte, daß auf diese Weise die Zahl als das Bleibende im Wechsel der Dinge erscheinen und als reine (von den Dingen unbeeinflußte) Vorstellung in der Seele zurückbleiben müsse. Demgegenüber kann nicht oft genug betont werden, daß die Zahl weder als ein einzelnes Merkmal, noch als eine an gewissen Dingen haftende Merkmalsgruppe auftritt, also auch nicht von den Dingen wie ein Merkmal oder eine Merkmalsgruppe losgelöst werden kann. Ein einziges Anschauungsmittel schon genügt, um zu brauchbaren Zahlanschauungen und Zahlvorstellungen zu gelangen. Es empfiehlt sich sogar, besonders im Anfange, die Anschauungsmittel nicht zu häufen, weil ein Wechsel mit denselben eher von der Hauptsache ablenkt, als zu derselben hinführt.

Ebenso irrig ist die andere Ansicht, daß man zu den reinen Zahlen gelange, wenn man die anfangs gebrauchten sachlichen Benennungen von einem gewissen Zeitpunkte ab weglasse. Denn es ist zwar immer möglich, sachliche Benennungen wegzulassen, aber es ist nicht möglich, dadurch jede Verbindung zwischen Sache und Zahl aufzuheben, sich eine Zahl klar vorzustellen, ohne gleichzeitig an gewisse Gegenstände (die gezählt worden sind) zu denken. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Wenn es nach dem Vorigen nicht nur genügt, sondern sogar richtiger ist, ein einziges Anschauungsmittel zur Erzeugung von Zahlanschauungen und Zahlvorstellungen zu verwenden, so möchte dieses allerdings unter den vielen vorhandenen das beste sein. Welches Anschauungsmittel aber darf als solches gelten?

Es giebt natürliche und künstliche, unter den letzteren wieder körperliche und graphische Anschauungsmittel. Das bekannteste und gebräuchlichste Anschauungsmittel sind die Finger, und es giebt nicht wenige Rechenmethodiker, welche die Finger als das beste aller Anschauungsmittel preisen. Wir können dieser Auffassung indessen nicht beitreten. Denn die Finger sind nicht 10 gleiche Dinge, lassen sich auch nicht beliebig trennen und zusammenfügen. Das stört schon beim Zählen mehr oder weniger, sicher aber beim Rechnen. Denn dieses setzt überall gleiche Einheiten, also Einheiten, welche durch Zählen gleicher Dinge gewonnen sind, voraus. Und wollte man auch an der Ungleichheit der Einheiten keinen Anstoß nehmen, so würde man, um die Operationen zu veranschaulichen, doch immer wieder auf das Zu- und Abzählen der Einer, also auf die allererste und schwerfälligste Form des Rechnens zurückgreifen müssen. Man würde also niemals so recht von der Stelle kommen. Und daran gewöhnte sich schließlich das Kind so sehr, daß es immer tiefer in einen Fingermechanismus hineingeraten würde, der, weil er gewöhnlich in Verbindung mit Fingerberührungen steht, keineswegs unbedingte Sicherheit zu bieten vermöchte. Auch würde, wenn der Ablauf des Gedankenprozesses an Fingerberührungen gebunden wäre, das Rechnen erheblich verlangsamt. Und zu alledem käme noch eine unvermeidliche störende Beweglichkeit der Kinder, das Lispeln bei den Fingerberührungen, die nicht auf einen für alle gemeinsamen Ort gerichtete Aufmerksamkeit, die schwer zu beseitigende Neigung, den Fingermechanismus auch auf den späteren Rechenstufen anzuwenden u. dergl. m.

Noch weniger als die Finger leisten die übrigen natürlichen Anschauungsmittel. Das „beste" Anschauungsmittel liefern die natürlichen Anschauungsmittel also nicht. Und darauf deutet ja im Grunde auch schon das Vorhandensein der künstlichen Anschauungsmittel hin.

Die Zahl der künstlichen Anschauungsmittel ist im Laufe der Jahre eine bedenklich große geworden. Und selbst dann, wenn die graphischen als die weniger wertvollen von vornherein ausgeschaltet werden, bleiben ihrer noch so viele,

daß die Entscheidung, welches derselben das beste sei, nicht leicht wird.

Eingehende Erwägungen haben indessen ergeben, daß ein gutes Anschauungsmittel für den Rechenunterricht folgende Eigenschaften besitzen muß:

a) Es muß einfach sein, um nicht von der Hauptsache — Gewinnung der Zahlvorstellungen und Veranschaulichung der Zahloperationen — abzulenken;

b) es muß genügend groß sein, um von allen Kindern deutlich gesehen zu werden;

c) es muß beweglich sein und sich leicht — auch durch Kinder — handhaben lassen;

d) es muß zerlegbar sein, um stets dasjenige Material, welches im einzelnen Falle gebraucht wird, vollständig abgesondert zu haben;

e) es muß dem Wesen der Zahl angepaßt sein, dieselbe als Vielheit und Einheit zugleich erscheinen lassen;

f) es muß ausgiebig sein, nicht nur die Zahlvorstellungen, sondern auch die Zahlaperationen gut vermitteln.

Es wird also nur darauf ankommen, festzustellen, inwieweit die vorhandenen körperlichen Anschauungsmittel diesen sechs Forderungen genügen, um sofort zu wissen, welche derselben zu den guten gehören oder nicht. Das beste Anschauungsmittel aber muß dann dasjenige unter den guten sein, welches jeder der sechs Forderungen gleich sehr und mehr als alle übrigen genügt.

Zur Zeit werden besonders zwei Anschauungsmittel in den deutschen Volksschulen bevorzugt: ein Kugelapparat, die sog. russische Rechenmaschine, und ein Würfelapparat, der Tillichsche Rechenkasten. Mit Recht. Denn jedes dieser Anschauungsmittel genügt unseren sechs Forderungen mehr als irgend eines der sonstigen zahlreichen körperlichen Anschauungsmittel. Und so bedarf es auch nur nach einer einfachen Vergleichung, um zu dem derzeitigen besten Anschauungsmittel für das Rechnen zu gelangen. Das Ergebnis derselben lautet: Während beide Anschauungsmittel den ersten vier Forderungen nahezu in gleicher Weise genügen, trägt der Tillichsche Rechenkasten der fünften und sechsten Forderung ungleich mehr als die russische Rechenmaschine Rechnung. Da nun gerade die den letzten beiden Forderungen entsprechenden Eigenschaften es sind, welche die zur Gewinnung klarer und deutlicher Zahlvorstellungen erforderlichen Anschauungen vermitteln, so ist der Tillichsche Rechenkasten der russischen Rechenmaschine überlegen.

Unter den graphischen Anschauungsmitteln, welche oben als die weniger wertvollen zunächst ausgeschaltet wurden, haben von jeher die Punktbilder, gewöhnlich Zahlbilder genannt, obenan gestanden. Doch erst in den letzten Jahren ist ihrer Bedeutung für die Erzeugung von Zahlanschauungen eine eingehendere Würdigung zu teil geworden. Wenn dieselbe aber auf der einen Seite dazu führte, die Punktbilder als ein unübertreffliches Anschauungsmittel zu bezeichnen, gelangte sie auf der anderen Seite zu fast entgegengesetzten Ergebnissen. Das Richtige liegt jedenfalls in der Mitte. Die „Zahlbilder" können auf der Unterstufe gute Dienste leisten. Doch erst, nachdem die Zahlvorstellungen durch andere Hilfsmittel gewonnen worden sind. Die eigentliche Aufgabe der Zahlbilder besteht darin, vorhandene Zahlvorstellungen zu befestigen und den Gebrauch der Ziffern vorzubereiten. (Näheres bei Hartmann a. a. O.)

Noch eine Gruppe von Lehrmitteln, die Anschauungsmittel für die Sachgebiete des Rechnens, giebt es, welche mehr als bisher beachtet werden möchte. Das folgt schon aus der Stellung, welche die Sachgebiete im Rechenunterrichte einnehmen. Besonders aber aus der Thatsache, daß keines der üblichen natürlichen oder künstlichen Anschauungsmittel imstande ist, diejenigen grundlegenden Anschauungen zu ermitteln, deren die erfolgreiche Bearbeitung der Sachgebiete vom Standpunkte des Rechnens aus bedarf. In Betracht kommen: Das Geld, die Längen-, Flächen- und Körpermaße, die Gewichte, die Zeitmaße, Winkelmaße u. a. m.

Von den Lehrmitteln zu unterscheiden sind die Lernmittel, die um ihres Hauptzweckes willen auch Übungsmittel genannt werden können. Die bei weitem wichtigsten aller Lernmittel sind die Rechenbücher oder Rechenhefte (Aufgabenhefte) für die Hand der Schüler. Das wird auch allgemein anerkannt. Denn in keinem anderen Zweige der Volksschullitteratur ist die Produktion eine so große gewesen wie hier. Und jedes Jahr bringt noch neue Hefte. Dieser Regsamkeit möchte man sich freuen, wenn sie nicht zugleich auf eine große Verschiedenheit der Ansichten und Anforderungen hindeutete, deren letzter Grund in der Unklarheit über die wahre Aufgabe des Rechenunterrichts in der Volksschule zu suchen ist.

Über die Beschaffenheit und Verwendung der Volksschulrechenbücher ist von jeher viel geredet und geschrieben worden. Nach Diesterweg gehört ein Aufgabenbuch in die Hand des Schülers. Doch soll dasselbe weiter nichts enthalten „als eine reiche Sammlung zweckmäßiger Aufgaben, deren Resultate sich nur in der Hand des Lehrers befinden." Und Bartholomäi, welcher dem beipflichtet, bemerkt in seiner kräftigen Art: „Alles rein Arithmetische, die Form der Berechnung mit eingeschlossen, ist vom Übel, weil es dem Lehrer Fesseln anlegt und der methodische Kram in einem für Kinder bestimmten Buche geradezu demoralisierend wirkt." Wir tragen indessen Bedenken, die Forderungen dieser beiden vorzüglichen Rechenmethodiker völlig zu den unsrigen zu machen. Aus folgenden Gründen.

Erstens steht fest, daß im Rechenunterrichte überhaupt die Form eine große Rolle spielt. In der Volksschule aber ist die Form deshalb noch von ganz besonderer Wichtigkeit, weil sich der Volksschüler viel weniger als der Schüler höherer Schulen von derselben loszumachen imstande ist. Nun giebt es für ein und denselben Rechenfall wohl mehrere gute Formen, gewöhnlich ist es aber doch so, daß eine derselben als die beste und daher als die Normalform zu gelten hat. Wird dieselbe aber als Muster im Aufgabenhefte gegeben, so ist nicht einzusehen, wie dadurch dem Lehrer Fesseln angelegt werden sollen, oder vollends warum das „demoralisierend" auf die Kinder wirken soll. Eher das Gegenteil wird der Fall sein. Der Lehrer hat nicht nötig, die Normalform wiederholt an der Wandtafel darzustellen, er gewinnt also Zeit; der Schüler kann das im gegebenen Falle vollkommenste Muster je nach Bedarf wiederholt anschauen und in den eigenen Darstellungen demselben nachstreben. Selbstverständlich muß jede Normalform Ergebnis gemeinsamer Arbeit sein, und die Menge der Musterbeispiele muß auf die kleinste Anzahl beschränkt bleiben.

Zweitens ist es eine bekannte Thatsache, daß vor allen anderen Schulbüchern die Rechenbücher diejenigen sind, welche zu irrtümlichen Auffassungen bei Schülern und Lehrern nicht selten Veranlassung geben. Da werden Aufgaben in einer Weise gedeutet, an die vorher niemand gedacht hat, Schwierigkeiten in denselben gesucht, die nicht vorhanden sind u. a. m. Und ist nicht auch der Fall denkbar, daß ein Verfasser Aufgaben gestellt hat, bei denen gewisse Formen der Auflösung einen besonderen Bildungswert besitzen? Ja, kann nicht da und dort selbst der Fortschritt in den einzelnen Rechenfällen durch diese oder jene Form bedingt sein? Das alles und noch manches andere ist möglich, und um daher nicht mißverstanden zu werden, wird der Verfasser wohlthun, die erforderlichen Darstellungsformen und Erklärungen gleich beizufügen.

Drittens, und das ist der Hauptgrund, giebt es Schulverhältnisse, welche ohne Andeutungen und Musterbeispiele in den Aufgabenheften Leitern, Lehrern und Lernenden die Arbeit erheblich erschweren können. Da sind die größern nach dem Vier- bis Acht-Klassensysteme organisierten, oft noch mit Parallelklassen bedachten Volksschulen, da sind die nebeneinander bestehenden gleichartig organisierten Schulen größerer Schulorte, da sind die derselben sachmännischen Leitung unterstellten, wenn auch nicht durchweg gleichorganisierten, so doch gleichen Zielen zustrebenden Schulen ganzer Schulbezirke. In allen diesen Fällen ist es von hohem Werte, eine Einheit in der Vielheit herbeizuführen. Eine solche könnte nun auch durch besondere Bestimmungen angestrebt werden; wirkungsvoller aber erweist sich doch ein Verfahren, welches unmittelbar und öfter an das Notwendige erinnert, in welchem Einheit herrschen muß.

Von den neueren Rechenmethodikern haben zwar nicht alle zu der Frage der Schüler-Aufgabenhefte Stellung genommen, doch ist es nicht schwer, aus den übrigen Forderungen derselben zu ersehen, ob sie solche für nötig halten und wie sie sich die Einrichtung derselben denken. Rechenheft-Gegner, d. h. Methodiker, welche Schüler-Aufgabenhefte für unnötig oder selbst für schädlich halten, giebt es nur sehr wenige. Und auch diese sind im Grunde nur deshalb Gegner, weil sie an den ihnen bekannten Heften allerlei auszusetzen haben, oder weil sie eine ungeschickte Benutzung derselben fürchten. Größer ist schon die Zahl derjenigen Methodiker, welche den Gebrauch der Rechenhefte auf ein möglichst geringes Maß beschränkt wissen möchte. Demgegenüber stehen aber die Bestimmungen aller deutschen Staaten, nach denen sich Aufgabenhefte in den Händen der Schüler befinden sollen. Wenn aber nach diesen Bestimmungen Aufgabenhefte zu den notwendigen Lernmitteln der Volksschule gehören, so entspricht das durchaus der Auffassung der großen Mehrzahl der heutigen

Rechenmethodiker, insbesondere auch der unsrigen. Freilich, nur unter zwei Voraussetzungen: Die Aufgabenhefte müssen nach Inhalt und Form auf der Höhe der neueren Pädagogik stehen, und sie müssen in rechter Weise gebraucht werden.

Der ersten Voraussetzung wird entsprochen, wenn die Aufgabenhefte ihre Stoffauswahl der Idee des erziehenden Unterrichts überhaupt, ihre Stoffverteilung dem Konzentrationsgedanken insbesondere und ihre Stoffbehandlung dem Verlaufe des Lernprozesses unterordnen und anpassen. Die technische Seite anlangend, möchten die Aufgabenhefte folgende Forderungen erfüllen:

a) Stufenmäßiger, lückenloser, Objekt und Subjekt gleich sorgfältig berücksichtigender Gang mit planmäßiger Heranziehung von Wiederholungs- und Prüfungsaufgaben.

b) Neben den Aufgaben für schriftliches auch solche für mündliches Rechnen in angemessener Anzahl.

c) Wechsel zwischen Aufgaben mit benannten und unbenannten Zahlen, dazu angewandte Aufgaben von der Unterstufe ab.

d) Zusammenhängende Behandlung der Dezimal- und Bruchzahlen erst dann, wenn die Einführung in die Reihe der ganzen Zahlen und das Rechnen mit den letzteren einen angemessenen Abschluß gefunden haben. Behandlung der Dezimalzahlen vor den Bruchzahlen.

e) Nur Aufgaben, welche ihrem Inhalte nach dem geistigen Standpunkte der Schüler angepaßt und an sich wertvoll sind, und welche jedes zerstreuende Sachallerlei vermeiden.

f) Mathematisch und sprachlich richtige, kurze und bestimmte, der kindlichen Fassungskraft angemessene Darstellungsformen.

g) Gute äußere Ausstattung (Papier, Druck, Heftung) bei billigem Preise.

Es ist hier nicht der Ort, von den zahlreichen Aufgabensammlungen für das Volksschulrechnen einzelne als besonders empfehlenswerte oder nicht empfehlenswerte zu bezeichnen. Das mögen nach wie vor die Litteraturberichte der pädagogischen Presse besorgen. Doch sollte niemand versäumen, die Beurteilungen selbst wieder einer Beurteilung zu unterwerfen. Denn viele derselben kommen nicht über Äußerlichkeiten hinaus, oder sie fahnden auf gewisse Einzelheiten, machen von Schlagwörtern Gebrauch u. a. m. Anderseits kann freilich auch die Zahl der Auflagen einer Aufgabensammlung keinen sichern Anhalt für deren Brauchbarkeit bieten. Denn in vielen deutschen Staaten oder doch Städten scheint man neuerdings nach dem Vorbilde Österreichs eine Art Schulbüchermonopol zu begünstigen, welches das Anwachsen der Auflagenzahl solcher Arbeiten, die lediglich durch die Gunst der Verhältnisse den Vorzug erhielten, notwendig herbeiführen muß. Beachtung verdient daher auch heute noch, was Diesterweg mit Beziehung auf gute Aufgabenhefte in seinem „Wegweiser" schreibt: „Der eigentliche Wert eines solchen Übungsbuches ist demselben ebensowenig äußerlich anzusehen, als die Mühe, die es seinem Verfasser gemacht hat. Nur der Gebrauch desselben führt zur Überzeugung seines Wertes, seiner ermunternden Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit, oder seiner ermüdenden Einförmigkeit und abstumpfenden Kraft. Denn darin besteht bei der Ausführung eines solchen Buches die Kunst, die Aufgaben so auszuwählen, daß sie den Geist des Schülers stets in Anspruch nehmen und ihn in der mannigfachsten Art wecken und beleben. Nur die Bücher, die solches vermögen, werden von geistig gewandten Schülern geliebt. Wie die Aufgaben verfaßt, ausgewählt und geordnet werden, ist daher mit nichten gleichgiltig. Denn es kommt nicht darauf an, daß die Schüler arbeiten, sondern darauf, daß es auf eine zweckmäßige, belebende, die Selbständigkeit weckende und stärkende Art geschehe. Ein diesen Anforderungen entsprechendes Aufgabenbuch zum Rechnen ist daher mit nichten eine leichte Sache."

Eine besondere Stellung in der Rechenlitteratur nehmen die Aufgabensammlungen für Mädchenschulen ein. Der Gedanke, den Bedürfnissen der Mädchen entgegenzukommen, ist ein durchaus berechtigter. Nur schade, daß sich die vorhandenen Arbeiten vorläufig durch nicht viel mehr als einen Titelzusatz und gewisse Sachbenennungen von den bisherigen für Knaben und Mädchen bestimmten Aufgabensammlungen unterscheiden. Wandel hierin zu schaffen, unternimmt das im nachfolgenden Litteraturverzeichnis mit aufgeführte, erst ganz neuerdings erschienene „Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen".

Der zweiten der oben gemachten Voraussetzungen wird entsprochen, wenn der Lehrer im großen und ganzen zwar den Gang des Aufgabenheftes einhält (dasselbe soll doch eine methodisch geordnete Aufgabensammlung enthalten), übrigens aber streng darauf bedacht ist, das Fortschreiten im Aufgabenhefte von dem Fortschreiten der Schüler abhängig zu machen.

Aufgabenhefte entscheiden lassen, ob eine Übung zu Ende sei, hieße das Objekt über das Subjekt stellen. Es kann eben sehr wohl sein, daß die im Hefte vorliegenden Aufgaben nicht ausreichen, um die wünschenswerte Fertigkeit zu erzielen; dann sind dieselben zu ergänzen. Es kann aber auch sein, daß der Aufgaben mehr als genug sind; dann sind dieselben zu vermindern.

Das Aufgabenheft soll wesentlich Übungsheft sein. Solange also der Rechenschüler für die an die Reihe kommende Aufgabengruppe noch kein klares Verständnis besitzt, darf auch nicht zum Hefte übergegangen werden. Selbstverständlich ist, daß sich der Lehrer mit der Einrichtung des Heftes ebenso genau vertraut macht, wie mit den Bedürfnissen seiner Schüler. Findet er dann, daß der Gang und die Ausführungen des Heftes im einzelnen sich nicht mit diesen Bedürfnissen decken, so hat er die erforderlichen Änderungen sorgfältig zu erwägen und durchzuführen.

Im ersten Schuljahre bedarf es keines Schüler-Rechenheftes. Vom zweiten Schuljahre ab ist ein solches wünschenswert, vom dritten Schuljahre ab notwendig.

**Litteratur:** Die sehr umfängliche Litteratur findet man nach sachlichen Gesichtspunkten zusammengestellt und in alphabetischer Anordnung aufgeführt in: Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. 2. Aufl. Leipzig und Frankfurt (Main). Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer) Verlag. Nachstehend werden nur die namhafteren Werke, insbesondere diejenigen, auf welche vorher Bezug genommen worden ist, berücksichtigt.

a) **Zur Geschichte des Rechenunterrichts.** Adam Ries, Rechenung nach der lenge, auff den Linihen vnd Feder. Darzu sorteil vnd behendigkeit durch die Proportiones Practica genant, mit grüntlichem vnterricht des visierens. Durch Adam Riesen im 1550. Jar. Cum gratia & priuilegia Caesareo. Gedruckt in Leipzig durch Jacobum Berwalt. — v. Türk, Über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode. 2 Teile. Berlin 1806. — Tillich, Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik oder Anleitung zur Rechenkunst für Jedermann. Leipzig 1806. — Harnisch, Leitfaden für den Rechenunterricht. (Im „Schulrath an der Oder".) Breslau 1814. — Graser, Die Elementarschule fürs Leben. Hof 1821. Diesterweg, Wegweiser für deutsche Lehrer. 1. Auflage. Essen 1835. — Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage: Wie wirkt der Unterricht auf sittliche Bildung? 1. Auflage. Berlin 1842. — Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. 1. Auflage. Leipzig 1842. — Berlet, Über Adam Riese. (Schulbericht.) Annaberg 1855. — Bartholomäi, Zehn Vorlesungen über Philosophie der Mathematik. Jena 1860. — Wildermuth, Rechnen. (In: Schmid, Encyklopädie ꝛc. 6. Bd.) Gotha 1867. — Friedlein, Die Zahlzeichen und das elementare Rechnen der Griechen und Römer und des christlichen Abendlandes vom 7. bis 13. Jahrhundert. Erlangen 1869. — Treutlein, Geschichte unserer Zahlzeichen und Entwicklung der Ansichten über dieselben. (Gymnasialprogramm.) Karlsruhe 1875. — Stoy, Zur Geschichte des Rechenunterrichts. Erster Teil. Inaugural-Dissertation. Jena 1876. — Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis 1525. (In: Kehrbach, Monumenta Germaniae Paedagogica. Bd. III.) Berlin 1887. — Unger, Die Methodik der praktischen Arithmetik in historischer Entwickelung vom Ausgange des Mittelalters bis auf die Gegenwart nach Originalquellen bearbeitet. Leipzig 1888. — Jänicke, Die Geschichte des Rechenunterrichts. (In: Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Bd. 1.) 2. Auflage. Gotha 1888. — Sterner, Prinzipielle Darstellung des Rechenunterrichts auf historischer Grundlage. 1. Teil. Geschichte der Rechenkunst. München und Leipzig 1891. — Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. 2. Auflage. Leipzig u. Frankfurt (Main) 1893. — Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgegeben von Dr. F. Bartholomäi. Neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Dr. E. von Sallwürk. 2 Bde. (Bibliothek der pädagogischen Klassiker. Herausgegeben von Friedrich Mann.) 6. Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

b) **Zur Aufgabe des Rechenunterrichts.** Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh 1873. — Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterrichte. 6. Auflage. Berlin 1881. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte. 2. Auflage, herausgegeben von Vogt. Leipzig 1883. — Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. 2. Auflage, herausgegeben von Just. Leipzig 1884. — Rein, Pickel und Scheller, Das erste Schuljahr. 3. Auflage. Dresden 1885. — Kern, Grundriß der Pädagogik. 4. Auflage. Berlin 1887. — Beetz, das Typenrechnen auf psychologischer Grundlage. 1. Teil. Theoretische Darstellung. Halle 1889. — Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. 3 Teile. Breslau 1891 f. — Muthesius, Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. (Im 10. Berichte des Schullehrerseminars in Weimar.) Weimar 1893. — Hartmann, Der Rechenunterricht ꝛc. — Herbart, Pädagogische Schriften ꝛc.

c) **Zum Lehrplane des Rechenunterrichts.** Bartholomäi, Zehn Vorlesungen ꝛc. — Dörpfeld, Grundlinien ꝛc. — Ziller, Das Leipziger Seminarbuch. (Im Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.) Leipzig 1874. — Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts auf den ersten Stufen mit Hilfe von Tillichs Rechenkasten. Wien 1878. — Böhme, Streitige Punkte im Rechenunterrichte. Berlin 1887. — Tanck, Betrachtungen über das Zählen. (Vortrag.) Meldorf 1890. — Lomberg, Sachrechnen. (In: Rein, Pädagogische Studien. Neue Folge, Jahrgang XI und XII.) Dresden 1890/91. —

Beetz, Der vereinfachte Rechenunterricht. Jena 1891. — Hentschel-Költzsch, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. 14. Auflage. Leipzig 1891. — Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. 3 Teile. Breslau 1891 f. — Rein, Pickel und Scheller, Schuljahre. Dresden. — Hartmann, Der Rechenunterricht ꝛc.

d) **Zum Lehrverfahren im Rechenunterrichte.** Unger, Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen. 3. Auflage. (Herausgegeben von Krusche.) Leipzig 1881. — Ziller, Grundlegung ꝛc. und Allgemeine Pädagogik ꝛc. — Adam, Der Rechenlehrer. 2 Teile. Berlin 1883. — Weitz, Kurze Anleitung zum Rechenunterrichte in der Volksschule. Breslau 1885. — Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen. 11. Aufl. Berlin 1886. — Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. 2. Aufl. Gütersloh 1886. — Reich, Die Theorie der Formalstufen. Langensalza 1889. — Griesmann, Der Rechenunterricht in der Volksschule. Leipzig 1890. — Lange, Über Apperzeption. 4. Aufl. Plauen 1891. — Räther, Theorie und Praxis ꝛc. — Hentschel-Költzsch, Lehrbuch ꝛc. — Mittenzwey, Die Darstellungsformen im Rechnen nebst methodischen Andeutungen mit Berücksichtigung von Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes für die verschiedenen Unterrichtsstufen. Gotha 1891. — Rein, Pickel und Scheller, Schuljahre. (Insbesondere das 1. Schuljahr, 5. Auflage. Leipzig 1892.) — Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. 3. Auflage. Chur 1892. — Hartmann-Ruhsam, Lehrerhefte zum Rechenbuche für deutsche Stadt- und Landschulen. Frankfurt (Main) und Leipzig 1892. — Fickenwirth, Methodik für einen einheitlichen Rechenunterricht. Breslau 1892. — Büttner, Anleitung zum Rechenunterrichte in der Volksschule. 12. Auflage. Leipzig 1893. — Hartmann, Der Rechenunterricht ꝛc.

e) **Zu den Lehr- und Lernmitteln des Rechenunterrichts.** Tillich, Allgemeines Lehrbuch ꝛc. Leipzig 1806. Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen vom 5. November 1878. — Bräutigam, Methodik ꝛc. Wien 1878. Normallehrplan für die württembergischen Volksschulen vom 21. Mai 1870. Stuttgart 1886. — Beetz, Das Typenrechnen auf psychophysischer Grundlage. 1. Teil. Halle 1889. — Splittegarb, Eine Kritik der Übungsbücher des grundlegenden Rechenunterrichts unter Beleuchtung der gebräuchlichsten Methoden. Düsseldorf 1890. — Hartmann, Der Rechenunterricht ꝛc. (Insbesondere §§ 22. 23.) Allgemeine Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers ꝛc. vom 15. Oktober 1872.

Hierüber die unter d) aufgeführten Handbücher. Außerdem folgende Aufgabensammlungen in alphabetischer Reihenfolge: Backhaus, Rechenfibel und Rechenbuch für deutsche Volksschulen. Leipzig und Bielefeld. — Böhme, Aufgaben zum Rechnen und Übungsbuch im Rechnen. Neue Bearbeitung von Schaeffer und Weidenhammer.) Berlin. — Büttner, Rechenaufgaben für die mehrklassige Volksschule. Leipzig. — Hartmann-Ruhsam, Rechenbuch für deutsche Stadt- und Landschulen. Ausgabe A in 6 Heften (für das Königreich Sachsen und die angrenzenden Gebiete). Ausgabe B in 4 Heften (kleinere Ausgabe von A). Ausgabe C in 6 Heften (für das übrige Deutschland). Ausgabe D in 3 Heften (kleinere Ausgabe von C). Frankfurt (Main) und Leipzig. — Hartmann, Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule. Ebendaselbst. Hartmann, Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. (Methodisch geordnete Aufgabensammlung mit gleichmäßiger Berücksichtigung der Rechenoperationen und Sachgebiete.) 4 Hefte. Ebendaselbst. — Hentschels Rechenbücher, Ausgaben A, B und C. (Herausgegeben von Jänicke und Költzsch.) Leipzig. — Heuers Übungsbuch für den Rechenunterricht. Bearbeitet von Magnus. Ausgaben A und B. Hannover. Močniks Rechenbücher für Volks- und Bürgerschulen. (Österreichisches Monopol-Rechenbuch.) Prag. — Räther und Wohl, Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen. Breslau. — Steuer, Rechenbuch für Landschulen. Strehlen. Für Kopfrechnen (mündliches Rechnen) allein: Büttner, Kopfrechenschule. 2 Teile. Leipzig. — Hentschel, Aufgaben zum Kopfrechnen. Leipzig.

Kamenz (Sachsen). Berthold Hartmann.

## Sagen u. Märchen

s. Volkspoesie

## Sage im Unterricht

1. Arten der Sage (Anekdote). 2. Zweck. 3. Auswahl. 4. Behandlung. 5. Zeit des Auftretens im Unterricht.

**1. Arten der Sage.** Man kann unterscheiden: epische (Ilias, Odyssee, Nibelungen, Gudrun), historische (Wittekind-, Eberhardsage), Ortssagen (Erbauung Roms, Sage von der Roßtrappe, vom Kynast), Wandersagen (Weibertreue, Apfelschuß), Stammes- und Geschlechtssagen (Welfen-, Thüringer Sagen), Volkssagen (langobardische, Schweizer Sagen), wobei dem Charakter der Sage gemäß die Grenzlinien nicht immer mit Sicherheit gezogen werden können. Anders geartet ist die Anekdote, die gewissermaßen in der neueren Zeit die Sage ersetzt; denn die Heroengestalt Luthers ist „als die Grenzsäule anzusehen, wie der alten Zeit überhaupt, so auch der Periode der geschichtlichen Sagenbildung" (Ferdinand Bäßler, Sagen, Vorwort).

**2. Zweck.** „Es wird dem Menschen von heimatwegen ein guter Engel beigegeben, der ihn, wenn er ins Leben auszieht, unter der vertraulichen Gestalt eines Mitwandernden begleitet; wer nicht ahnt, was ihm Gutes dadurch widerfährt, der mag es fühlen, wenn er die Grenze des Vaterlandes überschreitet, wo ihn jener verläßt." Zu dieser wohlthätigen Begleitung rechnen die Brüder Grimm (Deutsche Sagen, I. Vorrede) außer Märchen und Geschichte die Sage. Es ist wohl keine Schule in der Lage, einen guten Engel auszuschließen, manche aber dürfte einen von nöten haben. Die Wirkung der Sage ist allerdings nicht so sichtbar wie die Einwirkung z. B. der Grammatik, die ein schön geordnetes, aufs Wort bestimmtes Ergebnis liefert, denn sie hat es in erster Linie abgesehen auf die Veredlung des Geistes, des Gemütes, die ja nur selten kontrolliert werden kann. Niemand wird aber bestreiten, daß die Sage auf die empfängliche Jugend einen begeisternden Einfluß ausübt. Sie hebt hinaus über das Gewöhnliche und bewahrt vor der großen Gefahr des Aufgehens in dem Alltäglichen (vergl. IX. Abhandlung im 4. Jahrbuch des V. f. w. P.). Die Begeisterung für die Helden der Vorzeit weckt die Nacheiferung, nicht zum wenigsten deshalb, weil die Sage nicht wie die Fabel moralisiert, und das Beispiel ist stets der beste Zuchtmeister. So erzählt Schwartz in seinen prähistorisch-anthropologischen Studien, Berlin 1884, daß im Herfordschen und Engerschen der an Wittekind sich anschließende Sagenkranz einen Bauernadel bester Art erzeuge. Mit Stolz bezeichne die Sage noch die Bauernhöfe, deren Besitzer die Ehrenämter bei König Weking bekleidet hätten, und präge sich in hunderten von kleinen Zügen der Gegend ein, die von seinem zähen Widerstand, dann aber von seiner Treue gegen das christliche Bekenntnis, als er seine Wahrheit erkannt hatte, redeten.

Nun meine man nicht, der Einfluß der Sage könne schaden. Einer ihrer Kenner, Bechstein, sagt von ihr: „Nie wird die Sage das Laster beschönigen, die Tugend verhöhnen, nie den Gottesleugner und Gotteslästerer, den Dränger und Mörder der Unschuld, den Frevler am Heiligen straflos ausgehen lassen; sie übt ein unerbittlich strenges, obschon gerechtes Richteramt. Sie beschönigt nicht, sie vertuscht nicht, sie nennt nicht weiß, was schwarz ist. Es giebt keine Tugend, keine Edelthat, die

nicht in irgend einer Sage ihr Echo fände, aber auch keine Übelthat, der nicht irgend eine Sage einen Spiegel vorhielte mit dem ernsten Vorwurf: Erkenne dich selbst! Und das ist alles unmittelbar, ist naturwüchsig, ist volkstümlich." Auch meine man nicht, der heidnische Charakter vieler Sagen könne von üblem Einfluß auf die Jugend sein. Rein heidnische Sagen werden wohl kaum noch gefunden. Unser Volkstum beruht ja nur zum kleinsten Teil noch auf jenen altheidnischen Erinnerungen; zwei andere Wurzeln hat das deutsche Volksleben getrieben, die im Laufe der Jahrhunderte mächtig geworden sind und jene ursprünglich eigene zur Seite gedrängt haben: das Christentum und die Bildung des Altertums. Aus diesen beiden Bildungskreisen haben die alten germanischen Sagen ein leicht erkennbares Gewand entlehnt. Mit der Umbildung durch das Christentum verlor unsere altdeutsche Sage jenen anstößigen Charakter, der sie aus der Schule ferne halten müßte. Und doch hat sich die Umbildung innerhalb des Volkes selbst, also aus seinem Charakter heraus vollzogen, so daß das nationale Gepräge gewahrt ist (vergl. Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur, 3. Aufl., S. 104).

Nicht unausgesprochen geblieben ist ferner die Meinung, durch die Wahrheit und Dichtung ineinander mischende Sage käme nur Unklarheit und Verwirrung in die Köpfe der Schüler, Sagen hätten nur Wert für den Geschichtsforscher. Abgesehen von der mangelnden pädagogischen Einsicht, die solchem Urteilen zu Grunde liegt — Kinder sind keine Maschinen — scheint es veranlaßt sowohl durch eine einseitige Wertschätzung der nackten historischen Wahrheit, als auch durch ein Übersehen der „geistigen Wahrheit", wie die Brüder Grimm sie nennen, die sich in den Sagen mehr wie anderswo darstellt. Die Sage erfaßt stets den Kern, die den historischen Begebenheiten zu Grunde liegenden Ideen, die durch keine Forschung verneint werden können, und man muß Vilmar zustimmen, wenn er in seiner Litteraturgeschichte (18. Aufl., S. 81) sagt: „Die historische Wahrheit des Epos (Nibelungen) liegt hier wie im Homer in der getreuen Auffassung des allgemeinen menschlichen Lebens, sowie des Lebens des einzelnen Volkes im besondern; in der getreuen Darstellung der Gesinnung und der Sitte, die aus dem Gedichte weit besser, nicht allein anschaulicher, sondern auch genauer und sicherer erlernt werden kann, als aus der politischen Geschichte."

Die Sage gewährt tiefe Einblicke in die Zustände früherer Zeiten, sie gleicht „einem Urwalde, dessen Blätter das frischeste Grün zeigen, während die Stämme, die hindurchblicken, davon Zeugnis ablegen, daß er viele Generationen der Menschen kommen und gehen sah und aus den fernsten Urzeiten zu uns herüberreicht" (Schwartz). Darum muß aber auch das altertümliche Gewand der Sage soviel als möglich gewahrt bleiben. Der Zögling muß schon äußerlich gemahnt werden, daß er eine redende Zeugin der Vergangenheit vor sich habe, ganz abgesehen davon, daß der Geist einer Zeit durch andere Sprachformen verflacht und verwischt wird. Die Sage zeigt die Einfalt und Einfachheit der früheren Menschen, eröffnet aber auch „einen Blick in die vorhistorische Zeit, in welcher es an staatlicher Ordnung und Fürsorge noch fehlte, in welcher es nur einzelne große Persönlichkeiten waren, die ihrer Heimat und auch darüber hinaus, allüberall, wohin sie nur mit ihrer Kraft und ihrem Mute dringen konnten, Schutz gegen physische und gesellschaftliche Schädlichkeiten brachten und dadurch Wohlthäter des menschlichen Geschlechts wurden" (Materialien von Ziller, S. 157). Freilich geben die Sagen nicht immer Kulturbilder bestimmter Zeiten — ihnen ist ja gerade ein Durcheinanderwerfen von Zeit, Ort und Menschen eigentümlich. Daher z. B. Scherer (a. a. O. S. 106) erklärt, daß mehr die Zeit der Merowinger und Amelungen in den volkstümlichen Gedichten charakterisiert werde (das Nibelungenlied tritt bei dieser Besprechung in den Vordergrund), während Zarncke (Das Nibelungenlied, 4. Aufl., S. IV) „Sitten, Gebräuche, Ortschaften, Völker, Grenzen u. s. w. ganz entsprechend den Verhältnissen des 12. Jahrhunderts dargestellt" findet. Neuerdings ist übrigens (in den Grenzboten) der Versuch gemacht worden, die Zeit der Fredegunde und Brunhilde als historischen Untergrund der Nibelungensage nachzuweisen. Darum „darf selbst der gelehrte Jugendunterricht sich nicht auf Geogonien und Kosmogonien, nicht in eine Konstruktion der Urgeschichte der Völker und der Anfänge ihrer Kultur nach den Resultaten einer kritischen Behandlung von Sagen, Mythen und Überlieferungen, nicht in eine Zurückführung derselben auf physikalische, lokale, historische, psychologische, ethische Voraussetzungen vertiefen."

Denn Sagen sind ein zu ungewisser Grund; der Erziehungsunterricht hat aber in dieser Hinsicht nur vollkommen Gesichertes darzubieten. „Sagen hat der Unterricht vor allem von ihrer poetischen Seite und nach dem allgemeinen Bildungsgehalte, den sie in sich tragen, aufzufassen“ (Ziller, Grundlegung, 1. Aufl., S. 289).

Thut er das, so gewährt er dem Zögling auch einen Einblick in das Walten des Volksgeistes, denn die Sagen sind die „Ansätze geistigen Lebens“. Ein geistig totes Volk dichtet keine Sagen. Zu einer klaren Erkenntnis wird freilich der Schüler über diesen Punkt zunächst nicht kommen. Er tritt darum zurück, zumal wenn man an den großen Wert der Sage für die Stärkung des Nationalgefühls denkt.

Ist auch die Nationalitätsidee (vergl. „Die Gegenwart“ vom 26. Mai 1888) nur als historisch-politischer Faktor real, im übrigen aber eine Fiktion, so ist sie heute doch, wie im Mittelalter die Religion, der entscheidende politische Faktor und muß darum auch von der Schule gepflegt und gestärkt werden. Nun entsteht diese Fiktion nicht sowohl, wie man gemeint hat, durch Religion, Sprache, Abstammung, Sitte, soviel diese Güter, wenn sie Gemeingut sind, auch zur Bildung einer Nation beitragen, sondern in erster Linie durch gemeinsame Erlebnisse, die gemeinsame Gefühle wecken. Napoleon I. hat, wie man sagt, die Nationalität der Franzosen entdeckt. Der Glanz seiner Waffen erweckte ein gemeinsames Gefühl, den Nationalstolz. Aber Napoleon war auch, sehr gegen seinen Willen, der Begründer der deutschen Nationalität, die in der Reaktion gegen ihn selbst erwuchs. Das Bewußtsein von dem gemeinsamen Gut, dem gemeinsamen Wert giebt nun den Halt, die Festigkeit, das Gefühl der Zusammengehörigkeit. Die Religion kann nur bei heidnischen Verhältnissen als Nationalgut gelten; das Christentum ist kosmopolitisch. Höchstens kann man von nationaler Auffassung desselben sprechen. Die Sprache wird, streng genommen, erst wirklich zum greifbaren umschlingenden Bande, wenn sie sich in Schriftwerken fixiert hat. Daß der durch Abstammung und Geburt zusammengehörige Teil der Menschheit eine Nation sei, trifft erst — man denke an Mischlingsvölker — nach Zusammenschluß zur Nation zu. Dasselbe gilt von der gleichen Veranlagung, Dinge aufzufassen, woraus die nationale Sitte entsteht.

Ist nun die Gemeinsamkeit der Erlebnisse, gegenwärtiger und vergangener, das am meisten zur Nation Zusammenschließende, so muß die Sage, der Niederschlag, die Verdichtung gemeinsamer Erlebnisse, ein Hauptträger der Nationalität genannt werden. Darum bildet sie denn auch einen der wertvollsten und hervorragendsten Stoffe der Litteratur, so daß diese vielfach erst durch die Sage ihre Bedeutung erhält. Sie hütet nun auch das Bewußtsein einer gemeinsamen Abstammung. In ihr spiegelt sich das religiöse Anschauen, sowie das Gemüt, Sitten und Gebräuche, so daß die Sage die einzelnen Glieder des Begriffes Nation zusammenhält und die besonderen Anlagen pflegt (vergl. Jahrbuch d. V. f. w. P. II, S. 208), so daß beim Verschwinden der Sage auch die Nationalität gefährdet erscheint. Ein kurzer geschichtlicher Rückblick bestätigt das.

In den der ersten Blüteperiode der deutschen Litteratur vorhergehenden Jahrhunderten hat sich in Deutschland das Zusammenschließen der Stämme zur Nation angebahnt. Wie bedeutend hierzu die Sagen mitwirkten, zeigt ihre schriftliche Aufzeichnung. Von den Hohenstaufen an bemerken wir ein Hinschwinden der alten Erinnerungen, bis um die Zeit des dreißigjährigen Krieges „mit der alten Zeit förmlich und gänzlich gebrochen wird, so daß kaum noch eine historische Kenntnis derselben, aber kein einziges von all den früheren lebendigen poetischen Motiven übrig bleibt, kein Ton, kein Hauch aus unserem eigenen früheren Leben mehr herüber dringt. Wir vergessen unser eigenes Leben, und es ist für uns verloren, als hätten wir es nie gelebt“ (Vilmar, a. a. O. S. 277). Mit dem 17. Jahrhundert hört auch die Kenntnis des Nibelungenliedes ganz auf (Zarncke, a. a. O., S. XXV). Und so muß denn unsere Heldensage darauf verzichten, einen Sophokles und Euripides zu finden (vergl. Vilmar, S. 258 f.). Mit diesem Hinsiechen aber eng verbunden steht als warnendes Merkzeichen in unserer Geschichte der politische Tod des deutschen Volkes. — Erst im Anfange unseres Jahrhunderts werden, zumal durch die Thätigkeit der romantischen Schule, die zerrissenen Fäden wieder angeknüpft. Jedoch ist es ein Aufleben der nationalen Erinnerung nur in den Kreisen der Gebildeten. Aber in der Sage erweist sich das Dichten und Trachten des Volksgeistes, darum ist sie Gemeingut, sobald sie bekannt ist. Die Schule hat die Aufgabe, die Sagen unseres Volkstums allen

Schichten der Bevölkerung als natlanales Besitztum zurückzugeben. Indem wir endlich zur nationalen Einheit durchgedrungen sind, ist es unsere Pflicht, sie durch das Mittel, das uns zu Gebote steht, durch den Unterricht, erhalten zu helfen; denn nur mit der nationalen Einheit erhält die Individualität des Deutschen die nötige Kraft. Und dieses Mittel darf man nicht etwa kleinmütig zu gering anschlagen. Auch in anderen Kreisen hofft man alles von ihm. So schreibt Jastrow (Geschichte des deutschen Einheitstraumes, S. 85) im Anschluß an Fichtes Reden: „Der nationale Staat beruht auf dem vaterländischen Geist, von dem er nicht bloß in seiner Spitze, sandern in allen seinen Gliedern erfüllt ist. Darum giebt es nur ein Mittel, den nationalen Staat zu erreichen: die Erziehung der gesamten Nation." Er verlangt im Gegensatz zum bloßen Unterricht „Erziehung" zum sittlichen Wallen. Thätigkeit ist ihm dle erste Bürgerpflicht.

Innerhalb dieses erzlehenden Unterrichts aber bildet die Sage einen starken Hebel, zumal auch in Hinsicht auf die nationale Seite der Individualität. Die Persänlichkeit aber, zu der wir erziehen wallen, muß in der Individualität wurzeln (vergl. Grundlegung, 2. Aufl., S. 487; Jahrbuch XVI, S. 40 f.).

Var allen muß der Unterricht die nationalen Idealgestalten der Sage ins Licht stellen, wie sie die epische Sage erhalten hat, z. B. in der Gestalt Siegfrieds (s. Jahrbuch d. V. f. w. P. XIX, S. 22), wie sie aber auch die historische Sage festhält, ich erinnere an Ludwig den Heiligen, den Thüringer Landgrafen.

Bei allen thatenfrohen Naturvölkern findet man die Neigung, große Ereignisse in poetische Farm zu bringen. Am nächsten stehen dem deutschen Volke hierin die Griechen. Und in Athen wurden die Sagen als wertvolles Erziehungsmittel angesehen; und wenn in der Schlacht bei Marathon die Athener ihre Heroen sich zur Seite kämpfen sahen, so erkennen wir die wertvolle Wirkung: die vertraute Bekanntschaft mit den Sagen erhöhte die Thatkraft im Dienste des Vaterlandes und befähigte zur höchsten Kraftleistung. Überhaupt muß man sich immer wieder durch den gewaltigen Einfluß, den die Sagen auf das Griechenvalk ausübten, an die Bedeutung aller Sage erinnern lassen. Unwillkürlich denkt man hier auch daran, wie die griechischen und später auch die römischen Bildhauer, Dichter, Philosophen ihre Anschauungen der Sage entnahmen, in der die Keime enthalten waren van dem, dem sie in Kunst und Wissenschaft selbständlge Gestaltung verliehen.

Einen Hauptzweck erfüllt die Sage, indem sie auf den eigentlichen Geschichtsunterricht vorbereitet und seine Wirksamkeit ermöglicht.

Die Brüder Grimm verglelchen die Geschichte mit dem Tag, die Sage mit der Dämmerung. Wie aber dem menschlichen Auge der schraffe Übergang von der Nacht zum hellen Tag verderblich ist, so ist auch die sofortige Einführung in die Geschichte von nachteiliger Wirkung sawohl direkt für den allmählich sich entwickelnden Geist des Zöglings, als auch für sein Verhältnis zur Geschichte. Wenn der Schüler aus der phantasiemäßigen Auffassung herausgetreten ist, etwa um das zehnte Lebensjahr, sa dürfen nicht sofort die thatsächlichen Erscheinungen der Geschichte ihm unvermittelt vor dle Seele gestellt werden vielleicht unter der Begründung, daß er ja zu der thatsächlichen Denkweise übergehe. Denn dieser Übergang erfalgt allmählich. Dle einfache Darbietung der Ereignisse nimmt der Schüler auf, wie sie ihm gebaten wird, d. h. als mit Verstand und Gedächtnis zu erfassende Darstellungen früherer Begebenheiten. Geht die Sage vorauf, so wird ein Untergrund geschaffen, die Einbildungsvorstellungen werden belebt und das schablonenhafte Aufnehmen und mechanische Erfassen wird gehindert. Dann wird der Zögling auch befähigt und genelgt werden, selbstthätig die Ziele zu erfassen, „die das menschliche Geschlecht auf den Höhepunkten seiner Entwickelung in fortschreitender Bewegung sich gesetzt und mit mehr oder weniger Erfalg erstrebt hat" (Materialien, S. 174). In diese Zwecke fall sich der Zögling versenken sowohl vom Standpunkte des Zeitalters aus, als van dem indioiduellen. „Denn das Wissensstreben der Jugend, die psychalogische Varbedingung für den sittlich-religiösen Charakter, wird nicht besser erweckt, als wenn sie in die kulturgeschichtliche Entwickelung des Menschengeschlechts eingeführt und genötigt wird, dem nachzudenken, was man von Stufe zu Stufe gewallt und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat." An jenen Zwecken ist das Wissensstreben der Menschheit entstanden, an ihnen muß sich auch das des Zöglings entzünden. Dazu gehört natürlich auch die Einsicht in die Mittel zur Erreichung jener Zwecke: denn nur dann wird in dem Zögling ein Wille zur Beteiligung

entstehen, wenn er die Möglichkeit vor sich sieht, das gesteckte Ziel zu erreichen. Die Mittel zum Handeln aber bestimmt die Ethik, der Erfolg wird gewährleistet durch die Religion (a. a. O., S. 175 f.).

Wie geeignet die Sage für unsere Absichten ist, läßt sich an der Sage von Wittekinds Taufe nachweisen. Sie stellt den Fortschritt eines Volkes auf eine höhere Stufe dar. Sie giebt auch die Mittel an für solches Fortschreiten: Nachdenken, Vergleichen, Aufgeben aller Halsstarrigkeit, Willigkeit, ein empfängliches Herz. Auch zeigt sie, wie Gott solchem Streben das Gelingen nicht versagt. Und mit alledem ist der Untergrund geschaffen für die geschichtliche Thatsache der Bekehrung des Sachsenvolkes. Nunmehr sind die Einbildungsvorstellungen des Zöglings belebt. Er hat einen Blick gethan in das Seelenleben eines Einzelnen, wie ihn nur der Dichter, nur die Sage eröffnet, und kann nunmehr sich eine Vorstellung machen von der Bekehrung eines ganzen Volkes; auch wird jetzt die Rückwirkung auf den Zögling nicht ausbleiben. So ist das bei dem Schüler zu erstrebende Resultat — soweit das überhaupt möglich ist — dem Zufall entrissen, dem es anheim fällt, wenn die Thatsachen der Geschichte dem Schüler unvorbereitet vorgeführt werden; und auch eine nachfolgende Besprechung wird ohne solche Vorbereitung durch Sagen nur ein Wortverständnis erzielen.

Die Brüder Grimm behaupten, daß eigentlich nur auf dem Wege der Sage dem Volke die Geschichte zugänglich gemacht werden könne. Und in der That ist sie die hellströmende Quelle für den Geschichtsunterricht; sie redet in der Sprache des Volkes, in dessen Leben der Unterricht einführen soll; sie vertritt die Auffassung des Volkes, die sich nicht beeinflussen läßt durch Machtgebote; sie ist die Stimme des Volksgewissens. In ihr hat sich das Volk die geschichtlichen Thatsachen in seiner Weise zurechtgelegt, und zwar die Thatsachen, die ihm wertvoll genug erschienen, aus ihr können darum die Thatsachen späteren Generationen zur selbstthätigen Erfassung wieder zugeführt werden. Sollten aber auch wirklich noch andere Wege möglich sein, so ist doch der angegebene der sichere und ist darum zu benutzen.

Auch hier stehen unsere nationalen Sagen wieder voran, denn alle Selbstthätigkeit ist individuell, und zur Individualität gehört auch das, was dem Zögling mit dem Volksbewußtsein gemeinsam ist.

Nicht nur durch die lebensfähigen Keime, die die Sage in sich schließt und die nur aus der Umhüllung herausgeschält zu werden brauchen, um zu treiben, dient sie als Vorbereitung auf den eigentlichen Geschichtsunterricht, aus ihr sind „außer dem unmittelbar zu Gewinnenden zugleich Weisungen für die Behandlung und Fortsetzung des eigentlich-geschichtlichen Stoffes abzuleiten“ (Materialien, S. 184). Je mehr sich solcher Keime vorfinden, je mehr sich solcher Weisungen ergeben, je mehr Partieen der Geschichte auf solchem Untergrunde ruhen können, desto besser. Und noch immer hat man die Erfahrung gemacht, daß die in der Jugend liebgewonnenen Sagen in späteren Lebenszeiten zur Rückkehr locken: gewiß ein gutes Zeichen, zugleich auch ein Prüfstein für Auswahl und Behandlung.

**3. Auswahl.** Die Volksschule hat die deutsche Sage zu behandeln, die höhere Schule neben der deutschen auch die griechische und römische. Denn der höheren Schule sind diese Sagen für die Erkenntnis der griechischen und römischen Anschauungen, der Sitten und Denkart jener Zeiten unentbehrlich. Man hat wohl gemeint, auch der Volksschule, wenigstens der gehobenen, jene Sagen zuführen zu müssen. Aber seit deutsches Fühlen im deutschen Volke etwas gilt, kommt man mehr und mehr davon zurück. Es ist das nicht eine Folge nationaler Beschränktheit, sondern eine Folge weiser Beschränkung auf das Wertvollste für die kurze Schulzeit und eine Folge der Erkenntnis, daß jene fremden Sagen der Denkweise des deutschen Knaben, des deutschen Mädchens wenig entsprechen. Ich denke z. B. an die Parteinahme der deutschen Jugend für Hektor gegen Achilles, an die geringe Sympathie für die griechischen Heerführer überhaupt, an das Bedauern, daß Ilion unterliegt, an die sehr geringe Bewunderung dem listigen Odysseus gegenüber, der sich anbinden läßt, und dann, wie in Beckers Weltgeschichte vom Jahre 1860, Bd. 1, S. 378, zu lesen ist, „männlich der schmeichelnden Verführung (der Sirenen) widersteht“, — alles Gefühle, die den Absichten des griechischen Dichters wenig entsprechen dürften. (Vergl. Jahrbuch des V. f. w. P. XVI, S. 38 f.)

Hingegen hat die Volksschule schon um deswillen alle heimatlichen Sagen im Unterricht zu behandeln, weil jeder Geschichtsunterricht sich vom Boden der Heimatkunde auferbauen

muß, je breiter aber die Grundlage, desto sicherer das Gebäude. Diejenigen Sagen aber, die wie die Sage von Weinsberg nicht nur heimatlichen Wert haben, sondern zu einem wichtigen Abschnitt der deutschen Geschichte in enger Beziehung stehen und Gesinnungen des ganzen deutschen Volkes wiedergeben, sollten in keiner deutschen Schule fehlen. Stehen allerdings eine Anzahl Sagen für dasselbe Ereignis zu Gebote, so wird man außerhalb der betreffenden Landschaft eine Auswahl treffen; so z. B. unter den Widukinds-Sagen „Wittekinds Taufe", die jene Zeit mit der für das Sachsenvolk so überaus wichtigen Veränderungen charakterisiert.

Doch solche einzelne Sagen, die einzelnen Partieen der deutschen Geschichte voranzustellen sind, genügen natürlich nicht, wenn man die aus dem nachgewiesenen Werte der Sagen sich ergebenden Folgerungen zieht. Danach muß vor Beginn des eigentlichen Geschichtsunterrichts aus Sagen, die wegen ihres Reichtums an historischen und ethischen Begriffen und ihrer engen Verbindung mit dem in der Schule zu behandelnden Geschichtsstoff propädeutisch nicht nur für einen Zeitabschnitt, sondern für möglichst große Partieen des Geschichtsunterrichts wirken können, für alle deutschen Schulen eine Sagenstufe geschaffen werden, wie sie sich in manchen Schulen schon vorfindet. Hierfür sind von Ziller zwei Sagenstoffe vorgeschlagen worden: die Nibelungen und die Thüringer Sagen. (Allg. Päd., S. 192 u. 217 und Materialien, S. 161 f.)*)

Während nun die Nibelungen von den beteiligten Kreisen wohl ohne Widerspruch in den Lehrplan aufgenommen worden sind (vergl. Jahrbuch XIV, S. 89 ff.; XVI, S. 29 ff; XVII, S. 65 ff; XIX, S. 49 ff. und die zugehörigen Erläuterungen), will man vielfach den Thüringer Sagen nur eine landschaftliche Bedeutung zuerkennen. Man bedenkt nicht, daß es deutsche Sagen sind, so gut wie die schwäbischen und westfälischen, daß Ziller andere Sagen gewählt hätte, wenn sie seinen Anforderungen besser entsprochen hätten, daß die Thüringer sich nicht sträuben würden, Sagen vom Hohenstaufen oder Hohenzollern in den Lehrplan aufzunehmen, wenn es welche gäbe, die den Thüringer Sagen vorzuziehen wären, daß die anderen deutschen Sagen, z. B. die schwäbischen, auch in den Thüringer Schulen behandelt werden, nur an anderer und wie wir glauben, an der richtigen Stelle, daß wir in Thüringen von der Wartburg-Sage nicht etwa fortschreiten zur Thüringer Geschichte, sondern zur Nibelungensage und zur allgemein deutschen Geschichte, daß Thüringen das Bindeglied ist zwischen Nord- und Süddeutschland, „ein Land der Vermittelung, worin die Gegensätze sich ausgleichen" (W. Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur, 3. Aufl., S. 101), und daß die Wartburg ein Denkmal der nationalen Einigung genannt werden kann (vergl. Jastrow, Geschichte des deutschen Einheitstraumes, S. 18, 133, 252). Man sollte sich freuen, wenn der allgemein-deutsche Sagenschatz vermehrt würde, schon im Interesse des auf dem Bewußtsein einer gemeinsamen Vergangenheit und auf gemeinsamem Fühlen und Verstehen beruhenden nationalen Zusammenschlusses. Es ist zu befürchten, daß man den Zillerschen Gründen nicht genügend nachgedacht hat, wie sie zumal die Materialien (S. 161) bringen: daß der Zögling zu dem Notwendigen der allgemein-menschlichen, wie der allgemeinen Volksbildung Zugang haben müsse, daß man nicht auf den allgemeinen Faden der Volksbildung verzichten dürfe, man mache sonst den einzelnen viel zu sehr von seiner individuellen Lage abhängig, begründe den gesellschaftlichen Zusammenhang bei der frühen Jugend viel zu wenig und verzichte auf die unzähligen Vorteile, die das methodische Zusammenwirken bei der Jugend biete.

Nun meine man nicht, die Nibelungen genügten für die angegebenen Ziele. Steht man auf dem Boden der Zillerschen Kulturstufen, so wird man den Ausführungen in den Erläuterungen zum XIII. Jahrbuch, S. 69, zustimmen müssen, daß im Zögling, nachdem er das Vorbildliche im Lebensgange des einzelnen kennen gelernt hat, nachdem in den beiden ersten Schuljahren die sympathetische und religiöse Entwickelung im Vordergrund gestanden hat, nunmehr das soziale Interesse angebahnt werden muß. Er muß in das „rechte" Verhältnis zu einer größeren Gemeinschaft treten. Dies geschieht nun nicht durch die Nibelungen mit ihrem Stoßen und Drängen, mit dem gesetzlosen, gewaltthätigen Treiben, das eine Parallele bildet zur Richterzeit, wohl aber durch die Thüringer Sagen, die mit den Patriarchen zusammengestellt werden können (s. Jahrbuch XIX, S. 35 ff.), die wohl un-

*) In die Mädchenschule will Kuhn (Jahrbuch XXV) die Gudrun eingeführt wissen.

vollkommene, aber einfache und daher dem Kinde leicht verständliche staatliche Verhältnisse aufweisen (vergl. Präparationen zu den Thüringer Sagen, Dresden, Bleyl u. Kaemmerer 1890).

Besonders hervorgehoben werden muß, daß die Thüringer Sagen reich sind an ethischem Bildungsstoff und daß sie alle die Anforderungen erfüllen, die an einen Überleitungsstoff zur eigentlichen Geschichte gestellt werden müssen.

Da sie eine durch eine Reihe von Jahrhunderten fortlaufende Geschichtssage darstellen, wie dies meines Wissens bei keiner anderen deutschen Sage, die sich innerhalb der Grenzen unseres Vaterlandes ausgebildet hat, der Fall ist, so ist es ganz natürlich, daß sie eine Fülle von Vorbereitungen für den Geschichtsunterricht enthalten, daß von ihnen die verschiedenartigsten Fäden in die Vaterländische Geschichte führen, nicht nur wie von den schwäbischen Sagen auf eine eng begrenzte Zeit, sondern auf eine Reihe von Höhepunkten, so daß dem späteren Unterrichte die mannigfachsten Anknüpfungen geboten werden und somit ein Reichtum apperzipierender Vorstellungen erwächst; den Nachweis im einzelnen s. Jahrbuch XIX, S. 43; vergl. auch Jahrbuch XXIX, S. 229: Jetter, Schwäbische Sagen im Lehrplan der Erziehungsschule, und die zugehörigen Erläuterungen.

**4. Behandlung.** Die bisherigen Ausführungen passen nicht zu der Ansicht, daß die Sage dem Hause, der Unterhaltungslektüre zuzuweisen sei, daß die Schule höchstens gelegentlich in Unterhaltungsstunden, auf Spaziergängen mitzuwirken habe und die Sage dem Schüler als Belohnung, als „Zuckerbrot" darbieten solle, sie vertragen sich nur mit der Ansicht, daß die Sage als vollwertiger Unterrichtsstoff eingestellt und demgemäß behandelt wird.

Da der Zögling die Märchenstufe, auf der die Märchen meist noch als wahre Geschichten gelten können, hinter sich hat, so müssen die Sagen als Sagen erscheinen (vergl. Materialien, S. 157), wodurch der Wert der Sagen in den Augen der Kinder in keiner Weise verringert wird. Natürlich darf auch hier nicht sprungweise verfahren werden, man darf nicht alles historisch Unhaltbare schonungslos als unwahr hinstellen, sondern muß das jeweilige geistige Bedürfnis des Kindes berücksichtigen. Man wird also beim Auftreten der Nibelungen nicht die völlig falsche Gestalt Attilas richtig stellen — das muß bei der Völkerwanderung geschehen — wohl aber wird man Zwerge, Tarnkappe, Meerweiber u. s. w. als sagenhaft kennzeichnen, denn der Schüler drängt in diesem Alter selbst nach Klarstellung. Auf einer späteren Stufe hingegen wird man z. B. bei der Sage vom eisernen Karl die ganze einkleidende Erzählung anzweifeln mit der Frage: Glaubt ihr wirklich, daß Desiderius nichts weiter zu thun hatte, als sich auf einen Turm zu stellen? Ist so das ausschmückende Beiwerk von dem wertvollen Kern abgelöst, dann wird der innere Gehalt der Sage seine volle Wirkung ausüben.

Was die methodische Behandlung betrifft, so ist natürlich zusammenhängender Sagenstoff zu gliedern, wie jeder andere Stoff. Oft aber werden einzelne Sagen auf der ersten Stufe der zugehörigen historischen Einheit ihre Verwertung finden, auch ist denkbar, daß Sagen, die noch unbekannt sind, auf der fünften Stufe eine Erweiterung des behandelten Stoffes geben.

**5. Zeit des Auftretens im Unterricht.** Der Geschichtsforscher wird im allgemeinen von der Geschichte zur Sage fortschreiten, er wird die Sage von der Geschichte aus beleuchten, die Schulwissenschaft schreibt den umgekehrten Weg vor, da die Sage dem Kinde psychologisch näher steht.

Die heimatlichen Sagen finden zum großen Teil ihre Stelle schon in den ersten Schuljahren, wenn auch manche von ihnen erst beim Auftreten des zugehörigen historischen Stoffes ausgebeutet werden wird, wie ja überhaupt wohl die meisten Sagen das analytische Material, die Vorbereitung für die zu behandelnden Abschnitte der Geschichte bilden, denn Loslösung würde ein Zerschneiden eines zusammengehörigen Ganzen bedeuten; so gehört z. B. die Sage vom eisernen Karl vor den langobardischen Feldzug, die Sage von Heinrich dem Vogelsteller vor die Wahl Heinrichs zum deutschen König. Als Sagen, die nachfolgen und eine Erweiterung des Gedankenkreises bewirken, können die schwäbischen Sagen verwendet werden und zwar im Anschluß an Rudolf von Habsburg, als ein Beweis, daß die Ordnung, die Rudolf geschaffen hatte, nicht von Dauer war, daß vielmehr das Reich unaufhaltsam seiner allmählichen Auflösung entgegenging.

Auch andere Fächer werden Sagen, zumal heimatliche, verwenden, z. B. die Geographie; ich erinnere an die Sage vom Jesusbrünnlein am Abhange des Hörselberges. Natürlich ist

auch selbständiges Auftreten heimatlicher Sagen nicht etwa prinzipiell ausgeschlossen, da jeder heimatkundliche Stoff mit dem obersten Zentrum alles Unterrichts: der werdenden Persönlichkeit des Zöglings, in Verbindung steht.

Jedenfalls eine selbständige Stellung haben die Sagen, die eine Sagenstufe vor dem Auftreten des eigentlichen Geschichtsunterrichts, also im dritten und vierten Schuljahr, bilden sollen: die Thüringer und Nibelungen- (Gudrun-)Sage; nicht nur wegen ihrer hervorragenden Stellung, sondern auch weil ihre Ausdehnung eine gesonderte Behandlung erfordert und der innere Zusammenhang ein Zerreißen nicht gestattet. Dieser propädeutische Geschichtsunterricht ist natürlich ebenfalls durch heimatkundliches Material, soweit das möglich ist, vorzubereiten.

Die Frage, welcher dieser Sagenstoffe zuerst behandelt werden müsse, wird wohl bei näherem Zusehen dahin zu beantworten sein, daß die Thüringer Sagen voranzugehen haben schon aus dem Grunde, weil sie sich in kleine, leichtfaßliche Geschichten gliedern, die sich dem Verständnis des dritten Schuljahres besser anpassen als das große Drama der Nibelungen. Andere Gründe sind zusammengestellt im XIX. Jahrbuch, S. 40. (Vergl. „Aus d. Päd. Universitäts-Seminar zu Jena, VI. Heft".)

**Litteratur:** Außer den genannten Arbeiten vergl. die betr. Abschnitte im III. u. IV. Schuljahr von Rein, Pickel und Scheller, wo sich auch weitere Litteraturnachweise finden.

Eisenach. A. Göpfert.

## Sailer, Johann Michael

1. Sein Leben. 2. Bedeutung. 3. Sailers pädagogische Werke.

**1. Sein Leben.** Johann Michael Sailer, einer der hervorragendsten katholischen Pädagogen, wurde am 17. November 1751 in Aresing (Bistum Augsburg) als Sohn eines Schuhmachers geboren. In ärmlichen Verhältnissen wuchs er auf, aber vortrefflich wurde er erzogen.

Sein Lehrer und der Ortsgeistliche suchten den Vater zu bewegen, den begabten Michel studieren zu lassen; aber erst auf die dringenden Vorstellungen eines schlichten Nachbars hin, der selbst einen Sohn auf dem Gymnasium hatte, willigte er ein. Beide begaben sich nach München, und auf des Nachbars Rat kaufte der Vater ein paar Schnepfen für den Herrn Schullehrer in München, die er mit den Worten überreichte: „Ihr müßt sein zweiter Vater sein und ihn zum Famulus bei einem Sohne reicher Eltern machen. Dafür verehre ich euch diese zwei Schnepfen, und mein Eheweib wird für die Frau Schulmeisterin noch einige Kloben Flachs nachschicken." Die Schnepfen zeigten sich für sein Fortkommen nützlich; sie sind sogar auf Sailers Denkmal im Dom zu Ingolstadt nachgebildet. Rühmlich bestand er das Abiturientenexamen.

Seiner früh verstorbenen Mutter widmet er, als er Bischof geworden war, die Worte: „Dank dir, geliebteste Mutter! Ewig bleibe ich dein Schuldner. So oft mir dein Blick, deine Gebärde, dein Wandeln vor mir, dein Leiden, dein Schweigen, dein Geben, dein Arbeiten, deine segnende Hand, dein stilles Gebet ins Auge trat, von den frühesten Jahren an, ward das Gefühl der Religion mir gleichsam neu eingeboren: und dieses Gefühl konnte nachher kein Begriff, kein Zweifel, kein Reiz, kein entgegengesetztes Beispiel, kein Leiden, kein Druck, selbst keine Sünde töten. Es lebt noch in mir, ob du gleich schon vor mehr als 60 Jahren das Zeitliche verlassen hast."

Die Achtung vor der Gelehrsamkeit und Würde der Jesuiten bewog ihn 1770, in das Jesuiten-Kollegium in Landsberg als Novize einzutreten. Als 1773 der Orden aufgehoben wurde, studierte Sailer in Ingolstadt Theologie, Philosophie und Mathematik. 1775 erhielt er die Priesterweihe, 1777 wurde er Repetitor publicus an der Universität Ingolstadt, 1780 2. Professor der dogmatischen Theologie. In diese Zeit fallen seine ersten schriftstellerischen Versuche, u. a. auch die preisgekrönte Abhandlung „Über die wichtigste Pflicht der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder", besonders aber ein weitverbreitetes Gebetbuch. In seiner Theologie vertrat er treu die Lehren seiner Konfession, jedoch mit einer Milde und Toleranz, die nicht nur freundschaftlichen Verkehr mit vielen Protestanten ermöglichten, sondern ihn ernstlich in den Verdacht eines geheimen Protestanten brachten. Als 1781 die für Zwecke der Bildung verwandten Güter der Jesuiten eingezogen wurden, mußte Sailer mit anderen Professoren in den Ruhestand treten. Nach drei Jahren erhielt er in Dillingen eine Professur der Pastoraltheologie, Ethik und Dogmatik. Aber noch 10 Jahren segensreichen Wirkens wurde er vom Kurfürsten und vom Bischof seines Amtes entsetzt, ohne daß ihm Untersuchung und Gehör gewährt

wurden. Man beſchuldigte ihn, die Studierenden van anderen Lehrfächern abzuziehen, proteſtantiſche Religiansſchriften zur Lektüre empfohlen zu haben und mit Geheimbündlern (Illuminaten) in Verbindung zu ſtehen. 5 Jahre blieb er ahne Amt; als aber 1799 Maximilian Jaſeph Kurfürſt wurde, berief er ſogleich Sailer an die Univerſität nach Ingalſtadt. Sailer ging dann nach Landshut, wahin die Univerſität im falgenden Jahre verlegt wurde. Über 20 Jahre wirkte er hier als Lehrer der Moral und praktiſchen Thealogie, als Prediger und Schriftſteller; zahlreich fanden ſich auch Offiziere und Regierungsräte zu ſeinen Varleſungen ein. Auch über Pädagagik und Katechetik las er, und als reifſte und ſchönſte Frucht ſeiner pädagagiſchen Studien entſtand 1801 ſein Buch „Über Erziehung“. 1803 erhielt er den Auftrag, für den damaligen Kranprinzen einen Leitfaden der Herrſchertugenden zu ſchreiben. Seine Schriften — im ganzen 40 Bände — waren ſehr verbreitet, Gelehrte und Ungelehrte, Framme und Religiansverächter knüpften Verbindungen mit ihm an und ſuchten bei ihm Rat, Traſt und Belehrung. Traß ſeines lauteren Wandels mußte er abermals kränkende Zurückweiſung erfahren. 1818 lehnte er einen Ruf als Erzbiſchaf nach Käln ab; aber als der König ihn im folgenden Jahre für den Augsburger Biſchafsſtuhl varſchlug, wies der Papſt, durch Verdächtigungen bewagen, dieſe Ernennung zurück, und gerade an ſeinem 69. Geburtstage erfuhr Sailer dieſe Ablehnung. Sailer ließ dann eine Erklärung drucken (S. M. Sailer de se ipso), in welcher er die Lehren der Pſeudamyſtiker verdammte, und 1821 wurde er zum Domherrn in Regensburg ernannt und im falgenden Jahre zum Titularbiſchaf von Germanikapalis und Koadjutar des 80jährigen Biſchafs von Regensburg mit dem Rechte der Nachfalge. Der Kronprinz (der ſpätere König Ludwig I.) hatte ihm „die Hügel in München und die Berge in Rom geebnet.“ Er ſchenkte ihm auch das Schlaß Barbing zum Landſitze. 1829 wurde Sailer, 78 Jahre alt, als Biſchaf van Regensburg inthroniſiert. Zwei Jahre darauf ſchrieb ihm der König: „Lieber inniggeſchäßter Sailer! Bayern wünſche ich Glück, daß es Sie 80 Jahre beſitzt . . . Treu dem Guten hat ſich Sailer bewährt in allen Tagen des Lebens.“ Bald darauf, am 20 Mai 1832, entſchlief er. Bei ſeiner Beſtattung im Regensburger Dame durfte ihm nachgerufen werden: „Sailer hat durch ſeine zahlreichen Schriften ganz Deutſchland erbaut. Auf der Univerſität hat er viele hundert Jünglinge zu einem chriſtlichen Lebenswandel gebildet. Unſer Känig hat ihn beharrlich als ſeinen Lehrer dankbar geehrt. Als Biſchof hat er das ganze Bistum viſitiert auf abgelegenen und oft ſehr beſchwerlichen Wegen. Seine Lebensweiſe war ſtill nnd einſam.“

**2. Sailers Bedeutung.** Alle, die Sailer näher ſtanden oder die ſich in ſeine Schriften vertiefen, ſind begeiſtert über den edlen Charakter dieſes Menſchen. Die Geſchichte der Pädagogik wies ihm einen Ehrenplaß unter den hervorragendſten kathaliſchen Pädagogen zu. Nicht daß er für Methodik Beſonderes geſchaffen hätte, aber das ganze Gebiet der Regierung und Zucht beherrſcht er mit ſeltener Virtuaſität. Geſtüßt auf fleißige Beobachtung und unverfälſchtes, geſundes Urteil, im Beſiß eines bedeutenden Wiſſens aus verſchiedenſten Gebieten, durchhaucht van wahrhafter Religioſität und inniger Liebe zur Jugend, hat er mit klarem praktiſchem Blick das weite Feld der Erziehung von Unkraut und Irrtümern gereinigt und Maximen für die Erziehung aufgeſtellt, die eine namhafte Summe pädagogiſcher Weisheit bedeuten. Mitunter trägt ihn ſeine Begeiſterung allzu hach, und ſeine Bilder-, ſentenzen- und antitheſenreiche Diktion, ſo ſehr ſie anmutet und mit fartreißt, fallte hier und da durch nüchterne Darſtellung erſetzt ſein.

Manche der van Sailer vertretenen Auſchauungen und Grundſäße ſind freilich von der pädagogiſchen Wiſſenſchaft als veraltet erkannt. In der Pſychalogie nahm er noch drei elementare Funktionen des Seelenlebens, Erkennen, Fühlen und Wollen, an und unterſchied Selbſtbewußtſein und Gefühl nach nicht ſcharf genug; imgleichen unterſchied er nicht zwiſchen Einbildungskraft und Phantaſie, nicht genügend zwiſchen Vernunft und Verſtand. In der Methodik überſchäßte er gleich Comenius die ſakratiſche Lehrweiſe; übrigens liegt ſeine Stärke bei weitem mehr auf dem Gebiete der Erziehung. Was Sailer hinſichtlich der Ausbildung des Schönheitsſinnes für Kinder der ärmeren Bevölkerung fordert, iſt zu dürftig.*) Das Anhängen von Ehrenzeichen und das äffentliche Beſchämen durch öffentliche Zeichen iſt jeßt mit Recht verpönt.**)

*) Encyklop. Handb. Bd. I, S. 162 ff. Äſthetiſche Bildung.

**) Daſſelbe, S. 305 ff. Belohnung.

Man hat Sailer oft den deutschen Fénelon*) genannt. In der That glich er ihm als Mensch, Priester und Pädagoge durch überschwengliche Liebe, Eifer und Gottseligkeit, durch Milde, Wohlthun und Heiterkeit, sowie durch makellose Reinheit des Wandels. An schriftstellerischer Fruchtbarkeit, an Innigkeit der Empfindung, an Tiefe der Ideen, an Klarheit steht er jenem gleich, wenn auch nicht an Gefeiltheit des Ausdrucks, aber er hat vor ihm noch die Anmut eines tiefen Humors und oft die blitzähnliche Schärfe und Kürze lichtvoller Gedanken voraus.

Selbst das Muster eines trefflichen Lehrers, stellt er für die Lehr- und Erziehungsthätigkeit hohe Forderungen auf. Das ersehen wir aus folgender Idealzeichnung eines Lehrers: „Frei von allem, was den Schulmann zu seinem Amte untüchtig macht, hat er Liebe und Geduld, Mut und Verstand genug, das kommende Geschlecht heranzuziehen; kann allen alles, den Kindern Kind werden, um sie zu Männern zu bilden; weiß strafender Ernst zu sein, wo er Lüge, Diebstahl, Bosheit entdeckt, und erheiternde Liebe, wo der Fleiß keines anderen Spornes und die Ordnung keines strafferen Zügels bedarf; weiß durch Vorerzählungen und Fragen richtige Begriffe in dem Kinde zu entwickeln; regiert die Besseren durch Blicke, die Schlechteren durch Verweise, die Schlimmsten durch Strafe; duldet keine Unreinlichkeit an den Kindern und schont die Schamhaftigkeit ihres Alters; weckt den Wetteifer und unterdrückt die lobhaschende Eitelkeit; unterscheidet die schuldlosen Ausbrüche der Lebhaftigkeit von den sittlichen Fehlern, diese von den Spuren des Falschen, Tückischen und bestimmt darnach den Widerstand gegen Lebhaftigkeit, Fehler, Falschheit des Gemüts; sieht seine Dorfschule als einen kleinen Staat an, in dem parteilose Gerechtigkeit den Schwachen nicht mutlos und den Stärkeren nicht übermütig werden läßt; bessert das Herz, um den Verstand aufzuhellen, und stärkt vor allen Gefühlen das Religionsgefühl, um dem reinen Herzen und dem hellen Kopfe Reinheit und Helle zu sichern: unterhält auch außer der Schule einen Verkehr zwischen dem Lehrer und den Zöglingen, wodurch das Vertrauen und Liebe genährt werden; lehrt die Giftpflanzen kennen, aber vor allem die Giftpflanze der Eigenliebe in ihnen selber zerstören; lehrt sie Obstbäume pflanzen, aber zuerst selber edle Pflanzen in dem Acker der Gemeinde werden; stellt ihnen das Gute stets in dem Bilde seines Lebens dar und läßt sie nach vollbrachtem Tagewerke gern ihrer munteren Jahre froh werden und nie auf den Einfall geraten, als ob der Schulmeister — Zuchtmeister wäre."

**3. Pädagogische Werke.** Das pädagogische Hauptwerk Sailers heißt: „Über Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik." (1. Aufl. 1807; 3. Aufl. 1831. Nach dieser zu Sailers Lebzeiten zuletzt erschienenen, von Jos. Widmer herausgegebenen Aufl. wird im folgenden citiert.) Diesterweg zeigte es in seinem Wegweiser mit den Worten an: „Ein Produkt hoher, reinster Begeisterung für Menschenwohlfahrt durch Erziehung. Ein edler Geist spricht den Leser fast aus jeder Zeile an und belebt ihn für die höheren Dinge. Darum ein Buch für Jünglinge! Wer sich durch dasselbe nicht gehoben, ergüht, begeistert fühlt, an dem ist wenig verloren." Und nach Palmers Urteil „hält sich diese Pädagogik durchweg auf dem Standpunkt einer christlich-gemütlichen Religiosität, aus welcher, in ihrer Verbindung mit einem reinen Wohlwollen, mit klarem, praktischem Verstande, mit einem erklecklichen Besitze von Kenntnissen aller Art wie von unmittelbarer Lebenserfahrung, eine Reihe von Maximen für die Erziehung und den Unterricht erwächst, die auf fleißige Beobachtung und unverfälschtes, gesundes Urteil gestützt, eine namhafte Summe pädagogischer Wahrheiten enthalten". Diese Wahrheiten sind nach einer bis ins Kleinste durchgeführten Disposition gruppiert und aufgezählt. Aber die hohe Begeisterung des Verfassers für seinen Gegenstand läßt ihn nicht streng das Schema innehalten. So enthält der erste, die Idee des Erziehers behandelnde Teil schon eine Menge der konkretesten praktischen Regeln, und umgekehrt stellt der zweite, die Realisierung der Idee des Erziehers im häuslichen, öffentlichen Leben behandelnde Teil an verschiedenen Stellen Ideale auf, die, so herrlich sie auch gezeichnet sind, besser im ersten Teile einen Platz gefunden hätten.

Wir geben aus diesem klassischen Werke die beachtenswertesten Grundgedanken, verzichten aber schon deshalb auf gewisse Vollständigkeit, weil einerseits die stark ausgeprägte kirchliche Stellung keiner eingehenden Ausführung bedarf und andererseits manche Grundsätze längst Gemeingut der Erzieher geworden sind,

*) Encyklop. Handb. 2. Bd., S. 214 ff.

Erziehung im engeren Sinne heißt jene Entwickelung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, die a) sich die Natur nicht selber geben kann. die deshalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die b) sowohl den Anlagen wie der Bestimmung der Menschennatur angepaßt ist, die c) irgend ein Menschenindividuum in den Stand setzt, sein Selbstführer durch das Leben zu werden, und die d) so lange anhält, bis es sein Selbstführer werden kann.

Die Idee des Erziehers kann nicht realisiert werden, außer a) nach den mancherlei Entwickelungsstufen der menschlichen Natur und b) durch mancherlei Einflüsse des Erziehers; und soll realisiert werden c) sowohl nach den Naturverschiedenheiten des Geschlechts, als d) nach den konventionellen Unterschieden des Standpunktes, den der Zögling in der Welt einnehmen wird.

Dem Erzieher fällt die Hauptaufgabe zu, das Menschenkind zu disziplinieren, zu kultivieren, zu civilisieren, zu moralisieren und zu divinisieren (d. i. zum göttlichen Leben bilden). Die Vollendung der Menschheit besteht darin, daß die animalische Sphäre der geistigen untergeordnet und in der geistigen Sphäre das religiöse Prinzip das gebietende wird und von diesem aus Leben in die Sittlichkeitssphäre ausströmt.

Als Bestimmung der Menschheit kann nie gelten: Mensch, sei bloß Tier! sei bloß ein Verstandswesen (ohne Erfassung des Göttlichen)! sei bloß ein Wesen der Moral! sei bloß ein Wisser des Göttlichen! sei bloß Künstler! sei kein Mensch (d. h.: zertrümmere die animalische Sphäre, um in der geistigen allein leben zu können)!

Ein Feind der Menschheit ist der Egoismus, da er die geistige Sphäre in ihren höchsten Regionen hemmt und beengt und die animalische wie die Erkenntnissphäre selber zum Befriedigungswerkzeuge seiner einzelnen Begierden macht. Er wird ein Feind des Geschlechts, indem er, soweit sein Hauch reicht, die friedliche Blume alles menschlichen Gemeinfrohseins vergiftet und, soweit sein Arm reicht, die Anstalten und Zwecke der Vereinigung für das höchste Gemeingut der Menschen zerstört.

Der Egoismus soll unterdrückt werden in seinen ungerechten, zerstörenden Ausbrüchen; soll beschränkt werden in seiner Selbstausdehnungstendenz; soll geleitet werden in den Forderungen des Bedürfnisses.

Die Entwickelung der sinnlichen Potenz*) leidet, wenn sie 1. sich selber überlassen wird, zumal in der frühesten Epoche; wenn sie 2. nach sich widersprechenden Grundsätzen oder in zu schnellen Übergängen von einer Weise zur andern behandelt wird; wenn sie 3. in dem Gange der Selbstentwickelung positiv gestört wird; wenn sie 4. im Falle des Bedürfnisses die nötige Unterstützung von außen nicht erhält; wenn sie 5. mehr Unterstützung erhält, als sie bedarf und ertragen kann; wenn sie 6. nicht für die Welt, die ist, entwickelt wird und außer acht läßt die Abrichtung zum Tragen der Lebenslast und Tugendbürde; wenn sie 7. geradezu verkrüppelt wird.

Unter „schöner Kindlichkeit", dem kurzen Paradiese der Kinderwelt, versteht man: a) das rege Gefühl des Trauens und Glaubens, des Wohlwollens und des Dankens; b) die ungetrübte, durchsichtige Aufrichtigkeit, Offenheit, Herzlichkeit, c) das Gerngehorchen und willige Abhängigsein. „Im Grunde ist schöne Kindlichkeit nur das Eine der tausendgestaltigen Liebe und im Äußern das Bild des lieblichen Frohsinns, der frohen Geschäftigkeit, der regen Mitteilsamkeit und der stillen Genießbarkeit". Sie ist die Religion des Kindes, der Sinn aller männlichen Tugend und aller männlichen Religion, der Prophet der schönen großen Zukunft. Der Erzieher wird 1. wenig Gebote aufstellen und alles frei lassen, was er frei lassen darf, 2. das einmal aufgestellte Gebot mit unnachgiebigem Ernste behaupten, 3. dem Kinde alle Auswege zur Entkräftung des Gebotes zu verschließen suchen, 4. mit allen, die auf des Kindes Entwickelung Einfluß haben, in bester Harmonie zu stehen suchen, 5. möglichst das, was den Gehorsam erschweren kann, was besonders zur Übertretung reizt — wenigstens im Anfange entfernen, 6. mit dem Kinde nicht viel räsonnieren, sondern Gehorsam fordern und auf der Forderung bestehen, 7. den Ungehorsam ernstlich strafen, das Kind inne werden lassen, daß es nur einen Weg gebe, sich das Wohlgefallen des Gebietenden zu erwerben, nämlich gehorchen.

Alle Entwickelung der moralischen Potenz steht im Widerspruch mit der höchsten Würde des Menschen und mit sich selber, wenn das

*) Potenz ist nach Sailer die angeborene Fähigkeit im Gegensatz zu der anerzogenen und erworbenen Fertigkeit.

religiöſe Gefühl nicht ſo frühe wie möglich im Kinde geweckt wird, wenn das ſittliche Gefühl nicht ſtets als eins mit dem religiöſen genährt wird; wenn das religiös-ſittliche Gefühl nicht mit dem Fortſchreiten des Alters und insbeſondere der Kenntniſſe fortgebildet wird. Denn da die Kinder des religiöſen Gefühls fähig ſind, wie des moraliſchen und des zärtlichen Gefühls der Elternliebe: ſo hieße, ſie ohne Religion ſich entwickeln wollen, a) das Höchſte in ihnen unentwickelt laſſen, b) dem moraliſchen Gefühle ſeine höchſte Würde rauben und c) die moraliſche Bildung ſelber unmöglich machen.

Die ganze Führung eines Menſchenkindes iſt nichts anderes als das Eine Werk der Einen vernünftigen, unermüdlichen Liebe. Denn nur dieſe kann ſtete Aufſicht halten, nur dieſe mit Wort und Beiſpiel das Gute ein-, an- und fortbilden, nur dieſe die Keime des Guten durch Güte anziehen, die Keime des Böſen durch Ernſt zurückſtoßen; nur dieſe kann beſchränken und erweitern, nur dieſe ermahnen, warnen, drohen, züchtigen und ſo der Entwickelung einer Menſchenpflanze beiſtehen, daß aus ihr die reine, edle Menſchheit hervorgehe.

Der Erzieher in der Idee iſt die himmliſche Liebe, die nicht geboren wird und nicht ſtirbt, die, ewig jung, ewig lichthell und vollkräftig, die junge Menſchheit nie verläßt, ſtets bewacht und zum Punkte ihrer Reife, ihrer Vollendung begleitet.

Das vollſtändige Prinzip der Erziehung wird lauten: Vertritt die Stelle der Vernunft an dem Kinde ſo und ſo lange, daß es und bis es den Grad der Vollkommenheit in Entwickelung und Fortbildung ſeines Weſens, den es nach dem Inbegriffe ſeiner Anlagen, ſeiner Umgebungen und ſeiner Zeit erreichen kann und ſoll, wirklich erreiche und ſodann die Selbſtführung übernehme! Auf die Anlagen des Zöglings bezogen, lautet dieſes Prinzip: Bilde den Zögling nicht nach deinen, ſondern nach ſeinen Anlagen, d. h. ſtrebe dahin, daß er dem Ideale der menſchlichen Vollkommenheit nach der Empfänglichkeit ſeines Weſens entgegengeführt und auf jene Stufe der Vollkommenheit gebracht werde, die ſeinen individuellen Anlagen entſpricht; ſorge insbeſondere, daß die individuellen Anlagen, die, ausgebildet, ſo unentbehrlich als unerſetzlich in der Geſellſchaft machen würden, ausgebildet werden. —

Behandelt der I. Band dieſes Werkes das Allgemeine, ſo der II. Band das Beſondere. Der 1. Hauptteil des II. Bandes zeigt die Realiſierung der Idee des Erziehers in Familien, durch Informatoren, in Schulen, in beſonderen Inſtituten, in der Schule des Lebens.

Auf die Schullehrertugenden kann nicht zu ſehr geſehen werden. „Die Hauptſumme aller Lehrertugenden iſt Liebe und frohe Laune. Wenn ich's ſonſt nicht wüßte, wie Seele auf Seele ſo ſchnell, ſo ſtark wirkt, wie unſere Mißſtimmung andere verſtimmt, ſo würde ich das in meiner Schule lernen. Wenn ich ſo recht froh in dieſelbe komme, ſo ſind meine Kinder Engel, und es geht alles herrlich," ſo ſagt ein trefflicher Schulmann, Joh. Büel.

Wenn die Schulaufſicht ihrem Zwecke entſprechen ſoll, ſo muß ſie Männern anvertraut werden, die an Reinheit der Abſicht, an Reichtum der Erfahrungen, an Unverdroſſenheit in Arbeit bis zur Selbſtaufopferung, an ſchneller An- und Überſicht des Ganzen obenanſtehen und obenanſtänden, wenn ſie in der Rangordnung der Zeit auch unten ſtehen müßten.

Der 2. Hauptteil behandelt „die Idee der Erziehung, nach den Unterſchieden des Geſchlechts und des politiſchen Daſeins realiſiert, ſo zwar, daß die beſondere Bildung des weiblichen Geſchlechts und des männlichen Geſchlechts erörtert wird und dann die Idee des Erziehers, in der beſonderen Bildung des künftigen Bürgers und des Regenten."

Die Erziehung des weiblichen Geſchlechtes hat ein Univerſelles, das ſeinem Geſchlechte, und ein Univerſelles, das ſeiner Beſtimmung eigen iſt. Ein anderes iſt demnach die Erziehung der Tochter, ein anderes die Erziehung des Weibes. Als Haupttugend gilt die Unſchuld, Reinheit (der Gedanken), Schamhaftigkeit, Sittſamkeit; als gefährlichſter Feind die Begierde zu gefallen. Die Jungfrau wird auf den Anzug nicht mehr Zeit verwenden, als a) das Bedürfnis, den Leib zu decken und zu ſchützen, b) die Reinlichkeit, c) das Gefühl für das Wohlanſtändige, d) die öffentliche Feier und e) der Rang der Familie erfordern; „ſie ſorget nur für ihre Pflicht und läßt für ihre Verſorgung — Gott allein ſorgen." Von dem Reiche der Wiſſenſchaften können zwar die Töchter, bloß ihres Geſchlechtes wegen, nicht ausgeſchloſſen werden; ſie würden die Söhne in hundert Fällen an Kenntniſſen übertreffen und übertreffen ſie auch wirklich. Aber ihr Beruf fordert keine Gelehrſamkeit; die Modeleſereien machen ſie für ihren Beruf ſchlechthin untüchtig; die Wiſſenſchaft ſoll ihnen nicht die

Einbildung der Gelehrsamkeit verschaffen. „Sobald das Weib außer dem Hause glänzen, in Versammlungen außer dem Hause gefallen, in der großen Welt gelten will, hat es den Charakter des Weibes verleugnet.“ Die notwendigen Künste der Arbeit, der Wirtschaft, des Hausregiments sind nicht die höchste Kunst des Weibes; „Sinn für das stille häusliche Leben und das Talent, die liebliche Blume des Gut- und Wohlseins in den Teppich des häuslichen Lebens einzuwirken und durch die zarten Doppelfäden der Liebe, des Vertrauens, der Achtung auf einer Seite und des treuen, munteren, willigen Thuns auf der anderen Seite einzuwirken — dies ist die höchste Kunst des Weibes.“

Der Jüngling lerne früh tragen die Bürde des Lebens, d. i. die Bürde des Entbehrens, des Duldens, der Arbeit, der Strapaze, der Selbstaufopferung, und lerne, bei dem glühendsten Eifer für Wissenschaft und Kunst, die höchste Weisheit in der heiligen Scheu vor Unrecht und in tiefem Respekte vor dem Göttlichen finden. Dieses Universelle aller männlichen Bildung müßte man ihm durch Beispiel, Zucht, Wort und Liebe tief in die Seele prägen.

Erziehung zur Vaterlandsliebe (Sailer: besondere Bildung des künftigen Bürgers). Hauptquelle die Religion, denn nur die Einigung des Menschen mit Gott schlingt das unzerreißbare, das natürliche Band der Einigkeit mit seinen Brüdern um ihn. Lächerlich wäre es, die Vaterlandsliebe auf Egoismus pflanzen zu wollen. „Der Egoismus ist kontraktiv und attraktiv, zieht sich in sich zusammen und alles zu sich heran und in sich herein; die Vaterlandsliebe ist expansiv und repulsiv, dehnt sich auf das Wohl aller aus und stößt zurück alles Privatinteresse, um das Interesse des Ganzen geltend zu machen. Wie wolltest du den Himmel auf die Erde pfropfen? Die Egoisten sind so wenig gute Bürger, als geldsüchtige Krämer großmütige Freunde der Menschheit.“

Bildung des künftigen Regenten. Der Mensch in dem Regenten ist nicht gebildet, wenn er nicht gelernt hat, sich selber zu kennen, sich zu beherrschen, sich selbst auf der Bahn des Guten stets voranzutreiben; wenn er nicht gelernt hat, die Menschen kennen, in jedem Menschen den Menschen ehren, mit jedem Menschen auf die menschenwürdigste Weise umgehen; wenn er nicht gelernt hat die Religion kennen in ihrer Lauterkeit, die Religion in sich selbst gründen nach ihrer Heiligkeit, die Religion in seinem Leben darstellen nach ihrer Liebenswürdigkeit. Der gebildete Fürstensohn wird einsehen, wie sehr seine Vernunft des Lichtes, sein Wille der Energie, sein Herz der Gerechtigkeitsliebe bedürfe, um die Bürde der Majestät tragen zu können. Er wird also an Kenntnis seine Zeitgenossen, an Reinheit des Willens seine Altersgenossen, an Gerechtigkeitsliebe die untergeordneten Stellen übertreffen müssen, um als Vernunft, als Macht, als Gerechtigkeit der Gesetzgebung und der Vollstreckung der Gesetze präsidieren zu können. Die Weichlichkeit des jetzigen Geschlechtes wird nichts über sein Herz, die Frivolität der Jugend nichts über sein Urteil, der Leichtsinn aller Stände nichts über seinen Ernst, der allgewaltige Luxus nicht über seine edle Einfachheit, der Unglaube der Tage nichts über seine Gottesfurcht, die Geistlosigkeit des Zeitgeistes nichts über seinen gewandten und unbestechlichen Geist vermögen können.

Weisheitslehre in Maximen für künftige Regenten. (Veranlaßt wurde diese Arbeit durch den 1803 Sailer erteilten Auftrag, für den damaligen Kronprinzen von Bayern, den späteren König Ludwig I., einen Leitfaden der Herrschertugenden zu schreiben. Erst in die 3. Auflage des Buches „Über Erziehung“ ist „die Weisheitslehre“ aufgenommen.) Drei Hauptstücke behandeln 1. Maximen des Menschen, 2. Maximen, die im Menschen den Christen bilden, 3. Maximen des Regenten. U. a. warnt er vor drei Entartungen des Zeitgeistes, vor Genußsucht, Willkür und profanem Sinn: „Lerne diese drei mächtigen Sophisten kennen in ihren feinsten Anstrichen, Larven, Verkleidungen; lerne Verstand, Herz und Leben vor ihren Einflüsterungen und Verführungen bewahren; lerne das unentbehrliche Übergewicht von Arbeitslust, von Gerechtigkeitsliebe, von lebendiger Religion erringen, daß du dich so weit über die gewöhnlichguten Menschen erheben kannst, als dich dein Beruf über deine künftigen Unterthanen erhebt, daß du in Gottes Hand ein Werkzeug werden kannst, dein Volk vor Entnervung, Zerrüttung und Degradierung teils zu bewahren, teils davon zu erlösen!“

Sailers pädagogisches Erstlingswerk ist die 1777 von dem „Institut zur Förderung geistlicher Beredsamkeit und besserer Lehrart in der Katechetik“ mit der goldenen Medaille gekrönte Abhandlung „Über die wichtigste Pflicht der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder“. Von ihr sagt L. Kellner, der sie im 4. Bande der

Bibliothek der katholischen Pädagogik eingeleitet und wiedergegeben hat, daß sich hier schon die ganze bedeutungsvolle Richtung der späteren Lebensperiode Sailers im Keime vorfinde. Wir begegnen einem klaren Blicke ins Leben und in dessen wirkliche Gestaltung und Bedürfnisse, einer richtigen Auffassung der Kindesnatur, sowie Ermahnungen und Warnungen, die sich durchaus auf Erfahrung und Bibel stützen. Sailer widmet der geistigen und leiblichen Entwickelung des Kindes besondere Aufmerksamkeit, faßt den Unterricht nach seinen verschiedenen, in der Bestimmung des Menschen liegenden Richtungen auf, diesen selbst aber stellt er durch die Erziehung in das richtige Verhältnis zum Staate, zu den Mitmenschen und zu den Eltern. Endlich weist er nach, in welch tiefen Beziehungen Unterricht und Erziehung zur Religion stehen, und wie hier eins das andere ergänzt und keins ohne das andere der Bestimmung des Menschen allein entsprechen kann. Das alles wird in einer schlichten und populären Sprache ausgeführt, welche sich nur selten zu rhetorischem Schwunge erhebt, obgleich überall eine wahlthuende Wärme fühlbar ist. Wie den meisten seiner Werke liegt auch dieser Abhandlung ein streng gegliederter Plan, eine den Regeln der Logik entsprechende Einteilung des Stoffes zu Grunde, und mit großer Genauigkeit wird summiert und subsummiert.

### Dispositian

Eingang: a) Es ist ein großes Vergnügen, einen Weisen zu zeugen (d. i. erziehen). b) So groß aber dieses Vergnügen ist, eben so wichtig ist die Pflicht, an der Bildung eines Weisen zu arbeiten; c) wichtig: 1. wegen des Bundes der Menschheit, 2. der Staaten, 3. der Religian.

1. Teil: Die Erziehung ist wichtig als ein Bedürfnis der Menschheit. I. Grundriß des ganzen Beweises. Die Eltern vertreten: a) die Stelle der Natur, b) die Stelle des Urhebers der Natur, c) und müssen diese so vertreten, daß sie den Kindern alles das angedeihen lassen, was diese als Erwachsene notwendig haben, um den Zweck ihres Daseins zu erreichen, dennoch aber nicht mit auf die Welt bringen. II. Zergliederung des ganzen Beweises nach den Bestandteilen der Pflicht und den Zeitpunkten des jugendlichen Alters. 1. Wichtigkeit der Gesundheitspflege in der ersten Epache, a) in ihrem Anfange, b) in ihrem Einflusse aufs Zukünftige, c) wegen der Einrichtung der Natur. 2. Wichtigkeit der anfänglichen Bildung der Seele in der zweiten Epoche erhellt A. aus der Natur der Seele, B. aus der Art des schicklichsten Unterrichts. 3. Wichtigkeit der fortgesetzten Bildung der Seele in der dritten Epoche. A. Der Unterricht muß entwickelt (entwickelnd) werden. Die Wichtigkeit dieser Entwickelung erhellt aus den Vorteilen, die damit verbunden sind und dargebaten werden a) von der Natur, b) von der Kunst, c) von der Geschichte, d) von der Glaubenslehre (auch sie gehört zur Bildung des göttlichen Menschen als Bürger), e) von der allmählichen Einsicht in die Folgen der Handlungen. B. Dem Unterricht muß die Züchtigung zur Seite gehen, die a) weise, b) gemildert, c) frühzeitig geschehen muß. 4. Wichtigkeit der besanderen Aufsicht und Vorbereitung zur Versorgung in der letzten Epoche. A. Aufsicht. Ihre Wichtigkeit wegen a) der Begierde zu gefallen, b) der bösen Gesellschaft, c) des erwachenden Geschlechtstriebes. B. Vorbereitung zur Versorgung.

2. Teil: Die gute Erziehung ist wichtig wegen ihres Einflusses auf den Staat. Sie verschafft: A. dem Fürsten gute Unterthanen durch a) Gehorsam, b) Emsigkeit; B. dem Bürger gute Mitbürger durch a) Aufrichtigkeit, b) Dienstfertigkeit, c) Verträglichkeit; C. den Eltern a) Trost, b) Hilfe, c) Stütze; D. dem Ehegemahl eine gute Gehilfin und der Gattin einen guten Gehilfen; E. der Nachwelt würdige Eltern.

3. Teil: Die Erziehung ist wichtig als das würdigste Geschäft der Religion A. wegen des Endzweckes der Religion, B. wegen ihrer Mittel, a) der Lehre, b) der Ämter.

**Litteratur:** Joh. Mich. Sailers Sämtliche Werke. 40 Bde. Sulzbach, J. E. v. Seidel. — Sailers pädagogisches Erstlingswerk, ein Vorläufer seiner Erziehungslehre. Neu herausgegeben und mit einer Einleitung und Anmerkungen begleitet von L. Kellner. Freiburg, Herder. (Band 4 der Bibliothek der katholischen Pädagogik.) Joh. Mich. Sailer. Bearbeitet von W. Gladbach. Bd. 16 der Klassiker der Pädagogik. Langensalza, F. G. L. Greßler. — Joh. Mich. Sailer, Bischof von Regensburg. Ein biographischer Versuch von G. Aichinger. Freiburg, Herder. (Vergriffen.) — Joh. Mich. Sailer, Von Max Ertl. Nürnberg. Fr. Korn. (Erschienen in der „Volksschule des 19. Jahrhunderts in Biographie hervorragender Schulmänner.) — K. Schmidts Geschichte der Pädagogik. 3. Aufl. 4. Bd. S. 189 bis 194. Stöckls Lehrbuch der Geschichte Pädagogik, S. 455—459. Mainz, Kirchheim. — Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 7, S. 544–547. — Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern von L. Kellner. 3. Aufl., Bd. 2, S. 209—250. — Sailers Selbst-

biographie in Waizeneckers Gelehrten-Lexikon (auch in Bd. 39 seiner Sämtl. Werke). — Sailer, Biographie von Fr. W. Bodemann. Gotha, Fr. A. Perthes. — Zwei evangel. Lebensbilder aus der kathol. Kirche. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — Herzogs Theol. Encyklopädie, Bd. XIII, S. 305 ff. — Erinnerungen aus meinem Leben von Chr. v. Schmid, Bd. 2. Augsburg, Wolff. — J. M. Sailer von J. A. Meßmer (1876). — Erinnerungen von Ringseis (1886). — Ein Lebensbild zur Verständigung über Sailers Priesterschule. Von A. Buchner. — Geschichte der kath. Theologie von K. Werner, S. 205 ff. — Geschichte der kath. Kirche von H. Schmid, S. 257 (1874). — Aus dem inneren Leben der kath. Kirche von Fr. Nielsen (1882). — Allgem. Deutsche Biographie, 30. Bd., S. 177—192 (1890).

Braunschweig. E. Oppermann.

## Salzmann, Christian Gotthilf

1. Salzmanns Jugend und Bildungsgang. 2. Sein pfarramtliches Wirken in Rohrborn und Erfurt. Die ersten schriftstellerischen Leistungen. 3. Berufung an das Philanthropinum in Dessau und Thätigkeit daselbst. 4. Gründung der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. Unterrichts- und Erziehungsweise in derselben. Weitere schriftstellerische Thätigkeit. 5. Lebensende. Charakteristik.

**1. Salzmanns Jugend und Bildungsgang.** Von den Erziehungsanstalten, die die für Menschenwohl und Jugendbildung begeisterten Philanthropisten*) ins Leben gerufen haben, ist nur eine dem Schicksal ihrer Schwestern, bald wieder einzugehen, entgangen. Das ist die von Chr. G. Salzmann gegründete Anstalt zu Schnepfenthal, die noch heute blüht und allgemeiner Wertschätzung sich erfreut. Nicht bloß die günstigen äußeren Verhältnisse der Schnepfenthaler Anstalt erklären das. Der wichtigere Erklärungsgrund dafür ist der gesunde und besonnene Geist, den der Gründer der Anstalt ihr einzuflößen und den seine Nachfolger zu erhalten und weiterzubilden verstanden haben. Was der Philanthropismus an guten pädagogischen Gedanken in Theorie und Praxis zur Geltung zu bringen gesucht hat, kommt in den Schriften Salzmanns und der Schnepfenthaler Erziehungspraxis am reinsten, frei von Überschwenglichkeiten und Übertreibungen, zum Ausdruck. Aus dem Geiste der Aufklärungsperiode erwachsen und diesen Geist in seiner Nüchternheit sowohl, wie in der ihm eigenen Frische und Freudigkeit stets bekundend, sind jene wie diese überaus lehrreich. Nicht bloß für die, die an der Geschichte der Pädagogik an sich ein lebhaftes Interesse haben, sondern auch für solche, die aus ihr einen Maßstab gewinnen wollen für die Beurteilung unserer gegenwärtigen pädagogischen Zustände. Von diesen Gesichtspunkten aus betrachtet, nimmt auch heute noch das Leben und Wirken des „Vaters" Salzmann in seiner „traulichen Schlichtheit" und seiner „gesunden Kraft" das Interesse derer, die in Erziehungs- und Unterrichtsfragen sich gern vertiefen und dabei auch ihre geschichtliche Entwickelung zu verfolgen geneigt sind, in Anspruch.

Christian Gotthilf Salzmann ist am 1. Juni 1744 zu Sömmerda als erster Sohn des dortigen Diakonus Johann Christian Salzmann geboren. Unter dem Einfluß der frommen Mutter und des ernsten, strengen Vaters, der den Knaben frühzeitig auf die Erweisungen der Güte Gottes hinwies und mit ihm fleißig die Bibel las, bildete sich, von dem geistlosen, fast nur im Auswendiglernen und Hersagen von unverstandenen Katechismusstücken, Bibelsprüchen, Psalmen und Liedern bestehenden Religionsunterrichte in Schule und „Kinderlehre" allerdings wenig unterstützt, in Salzmann ein tief religiöser Sinn, der bei ihm später in all seinem Thun und in allen seinen Schriften trotz des jener Zeit charakteristischen Mangels an Tiefe der religiösen Anschauung sich kund giebt. In den Jahren 1756—58 besuchte Salzmann das Lyceum zu Langensalza. Hier schloß er sich besonders eng an an seinen Stubengenossen Ausfeld, der als Professor in Jena gestorben ist. Diese Freundschaft wurde der Anlaß zu der späteren innigen Verbindung der Familien Salzmann und Ausfeld. Nachdem Salzmanns Vater 1758 nach Erfurt versetzt worden war, kehrte der Sohn in das väterliche Haus zurück und bereitete sich hier durch Privatunterricht auf die Hochschule vor. Da Erfurt eine evangelisch-theologische Fakultät nicht hatte, ging Salzmann 1761 nach Jena, um daselbst Theologie zu studieren. Von einem nachhaltigen Einfluß der Lehrer dieser Hochschule auf ihn erfahren wir nichts; dankbar aber erkannte Salzmann den wohlthätigen Einfluß an, den die freundliche Umgebung Jenas, in der besonders das

*) Über den Namen „Philanthropisten" oder „Philanthropinisten" vergl. Dr. E. von Sallwürk „Zur Geschichte des Philanthropismus". Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Herausgegeben von Friedrich Mann. XVIII. Jahrgang. Nr. 1 und 2.

anmutige Rauhthal ihn anzog, auf ihn ausübte. „Die innige Freude", sagte er, „welche ich bei meinen einsamen Spaziergängen durch das Rauhthal an dem Aufmerken auf die mich umgebenden Naturgegenstände, an der genauen Betrachtung und Beobachtung finden lernte, war mir bis dahin noch unbekannt gewesen. Ich sah die Schöpfung und ihren Urheber in einem neuen Lichte." Auf diese Wiedergeburt, wie er diese Umwandlung in seiner Naturbetrachtung gern nannte, ist es zurückzuführen, wenn er später bei der Erziehung der Jugend dem Studium der Natur einen so hohen Wert zumaß.

**2. Salzmanns pfarramtliches Wirken in Rohrborn und Erfurt. Die ersten schriftstellerischen Leistungen.** Im Jahre 1768 wurde Salzmann Pfarrer in Rohrborn, einem kleinen Dörfchen bei Erfurt. 1770 vermählte er sich mit der trefflichen Tochter des Geistlichen in einem benachbarten Dorfe, die ihm bis zu ihrem im Jahre 1810 erfolgenden Tode als treue Lebensgefährtin seine pädagogischen Ideale hat verwirklichen helfen. In eifriger seelsorgerischer Thätigkeit hatte Salzmann reiche Gelegenheit, die Unwissenheit des Volkes, seinen Aberglauben und seine sittlichen Schäden kennen zu lernen. Diese Kenntnis hat er in seinen späteren volkstümlichen Schriften gut verwertet. Schon in Rohrborn trug er sich, durch Basedows Schriften angeregt, mit dem Gedanken, eine Erziehungsanstalt zu gründen, für die ihm die ländliche Abgeschlossenheit der geeignetste Boden erschien. An der Ausführung dieses Planes wurde er verhindert durch seine Berufung in die Dialonatsstelle an der Andreaskirche zu Erfurt, welche Stelle er dann bald mit der des Pfarrers an derselben Kirche vertauschte. Das neue Amt brachte ihm bei der infolge des siebenjährigen Krieges entstandenen materiellen und sittlichen Not eine Fülle von Arbeit. Hier erst scheint sich, nachdem er die geringen Erfolge der üblichen dogmatischen Predigt- und Lehrweise kennen gelernt hatte, seine Umwandlung zu einer freieren theologischen Anschauung vollzogen zu haben. Von dieser legen zwei Predigtsammlungen, die er in seiner Erfurter Zeit anonym erscheinen ließ, „Predigten für Hypochondristen" und „Beyträge zur Aufklärung des menschlichen Verstandes in Predigten" Zeugnis ab. Ohne rhetorischen Schmuck spricht er in herzlichen, eindringenden Worten zu seiner Gemeinde, die trotz der Anfeindung seiner orthodoxen Amtsbrüder treu zu ihm hielt.

Die Aufsicht über die Schüler seiner Gemeinde gab ihm Anlaß, von dem durchaus ungenügenden Zustande des damaligen Schulwesens sich zu überzeugen. Bei der Erziehung seiner eigenen Kinder, bei der er sich von den philanthropistischen Ideen leiten ließ, gewann er die Kenntnis der kindlichen Natur und das Verständnis eines naturgemäßen Verfahreus bei Unterricht und Erziehung. Der Wunsch, die bessere Einsicht in weitere Kreise zu verbreiten, führte ihn zu schriftstellerischer Thätigkeit.

Sein erstes Schriftchen war das im Jahre 1778 herausgegebene erste Bändchen seiner „Unterhandlungen für Kinder und Kinderfreunde".*) Darin bespricht Salmann in kurzen Geschichten, Unterredungen und Briefen die Unarten der Kinder und sucht durch die Darstellung der üblen Folgen jene Unarten zu bekämpfen, durch Schilderung guter Handlungen die Liebe zum Guten, durch religiöse Betrachtungen die Liebe zu Gott zu erwecken, durch Rätsel den Scharfsinn zu üben.

Noch energischer bekämpft er die Thorheiten der Erziehung in der 1780 erschienenen Schrift „Anweisung zu einer zwar nicht vernünftigen, aber doch modischen Erziehung der Kinder." Erst von der 3. Auflage ab erhielt die Schrift den Namen „Krebsbüchlein". Den Anlaß zu diesem Namen hat das Titelbild gegeben, auf dem ein Teich dargestellt ist, in dem ein alter und zwei junge Krebse zu sehen sind. Darunter steht: „Faciam, mi populo, si te idem facientem prius videro." Indem Salzmann die Thorheiten, die er Eltern und Lehrer begehen sah, wie ihre Folgen oft in sehr drastischer Form und mit Verwendung starker Farben darstellt, hofft er die Leser über die Verkehrtheiten ihres Thuns erfolgreicher zu belehren als mit der Erörterung des richtigen Verfahrens. Salzmann selbst hat 4 Auflagen seines Krebsbüchleins besorgt, die 5. und 6. Auflage hat Regierungs- und Schulrat Hahn herausgegeben und dabei

*) Über den Titel vergl. E. v. Sallwürk „Zur Geschichte des Philanthropinismus" Deutsche Blätter f. erz. Unterricht, 1891, Nr. 1. Die meisten Ausgaben der Salzmannschen Werke nennen die Schrift „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde", ein Titel, der den Inhalt besser ausdrückt als der von Salzmann gewählte. Bis zum Jahre 1788 waren 8 Bändchen erschienen. Eine neue verbesserte Ausgabe erschien 1811—1812 in 4 Bändchen.

manches weggelassen und manches hinzugefügt. Als Verbesserungen kann man diese Veränderungen nicht bezeichnen. Ein Beweis für den Anklang, den das Krebsbüchlein fand, sind die von Salzmann mit starkem Unwillen gerügten Nachdrucke, die es erlebt hat.

In demselben Jahre wie das Krebsbüchlein veröffentlichte Salzmann seine Schrift „Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen“ (1787 in 2. und 1809 in 3. Auflage erschienen), die eine Theorie des Religionsunterrichtes enthält und einen Beitrag zur Verbesserung des wichtigsten Teils des Jugendunterrichts geben wollte. Die Stimmen der pädagogischen Reformatoren des 17. Jahrhunderts, die für den Unterricht überhaupt und speziell für den Religionsunterricht eine naturgemäßere Form verlangten, waren ungehört verhallt. Auch die Anregungen der Pietisten, die im Gegensatz zu der verknöcherten, auch den Unterricht beherrschenden Scholastik diesen für das Leben des persönlichen Glaubens fruchtbar zu machen suchten, hatten keine nachhaltige Wirkung ausgeübt. Noch immer beschränkte sich der Religionsunterricht, wie er zumeist in Schule und Kirche erteilt wurde, auf das mechanische Auswendiglernen von Katechismus, Bibelsprüchen, Psalmen und Liedern. Da war es denn ein offenbares Verdienst der Philanthropisten und unter ihnen in erster Linie Salzmanns, daß sie auch hier auf den Wert der Anschauung hinwiesen und in der Erzählung „das schicklichste, der Fähigkeit der jungen Menschen angemessenste Mittel, ihm die Wahrheit beizubringen“, erkannten. Den ersten Unterricht in der Religion will Salzmann aber nicht „auf Begebenheiten gründen, die vor 18 Jahrhunderten in Palästina sich zugetragen haben.“ Erst nachdem das Kind durch eine Reihe von moralischen Erzählungen, die „den ersten Grad des Unterrichts in der Religion“ ausmachen, für religiöse Anschauung, die Salzmann vorwiegend nach ihrer sittlichen Seite im Auge hat, empfänglich gemacht worden ist, soll die biblische Geschichte ein „Beförderungsmittel“ der Religion werden. Während nach dem Plane Salzmanns bei dem ersten und dem zweiten Grade des Religionsunterrichts die Kinder sich nur passiv zu verhalten haben, sollen sie nun bei dem „dritten Grade des Unterrichts in der Religion“ ihre eigenen Urteile und ihre eigenen Worte vortragen lernen. Das muß durch „Sokratische Unterredung“ geschehen. Die Gedanken über die Art, wie man Kindern die Vorstellungsarten, die die Kirche, zu der sie sich bekennen, sich von den Geheimnissen des Christentums macht, bekannt machen soll“, bilden den letzten Teil des Buches, der den „vierten Grad des Unterrichts in der Religion“ behandelt.

Der praktischen Durchführung der in dem oben besprochenen Buche entwickelten Gedanken sollten die späteren Schriften „Moralisches Elementarbuch“, „Die Familie Ehrenfried oder erster Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von acht bis zehn Jahren“, „Heinrich Gottschalk in seiner Familie oder erster Religionsunterricht für Kinder von zehn bis zwölf Jahren“ und „Unterricht in der christlichen Religion“, letzteres eine Art Katechismus ohne Frageform, dienen.

Was wir an dem Salzmannschen Religionsunterricht auszusetzen haben, die seichte und nüchterne Auffassung der christlichen Glaubenswahrheiten, das Hintansetzen des specifisch Christlichen, das Übergewicht, das der bloß moralischen Belehrung eingeräumt wird, muß auf Rechnung des Geistes, der die damalige Zeit beherrschte, geschrieben werden. Wohlthätig berührt uns aber noch immer Salzmanns Begeisterung für Menschenwohl, die auf der tiefen und lebendigen Überzeugung von der allweisen, väterlichen Leitung Gottes und auf der aufrichtigen Verehrung Jesu und seiner Lehre beruht, und sein eifriges Streben, für den Jugendunterricht Wege zu suchen, auf denen das heranwachsende Geschlecht zu den höchsten Gütern des Lebens besser geführt würde, als das auf den bisher betretenen möglich war. Im einzelnen enthält die Ausführung von Salzmanns Hauptschrift über den Religionsunterricht eine Menge trefflicher Gedanken, die auch heute noch sehr beherzigenswert sind.

**3. Berufung an das Philanthropinum in Dessau und Thätigkeit daselbst.** Das scharfe Urteil über die bisherige Lehrweise und seine freie religiöse Anschauung, der er in dieser Schrift Ausdruck gab, riefen bei seinen Amtsbrüdern einen Sturm von Entrüstung hervor. Das erleichterte Salzmann die Aufgabe seines Pfarramtes, als er im Frühjahr 1781, einem Rufe an das Dessauer Philanthropinum folgend, nach rührendem und ehrenvollem Abschiede von seiner Gemeinde nach Dessau übersiedelte, um daselbst als Religionslehrer und Liturg, d. h. Leiter des Gottesdienstes, zu wirken. Seine Aufgabe bestand darin, täglich „eine Lehrstunde vom evangelisch-apostolischen Christentum und

von der vermischten philosophischen und christlichen Sittenlehre" zu geben, die täglichen Morgenandachten und an Sonn- und Feiertagen in dem Betsaale des Philanthropinums den Gottesdienst, „Gottesverehrung" genannt, zu halten. Über seine Thätigkeit als Liturg geben die von ihm herausgegebenen 5 Sammlungen von „Gottesverehrungen" Auskunft. Daß der von Salzmann geleitete Gottesdienst im Philanthropinum von dem Fürsten und seiner Familie wie von den Bürgern der Stadt häufig besucht wurde, zeugt von der Beliebtheit, deren sich Salzmann erfreute.

Auch in Dessau setzte er seine litterarische Thätigkeit fort. Außer den „Gottesverehrungen" erschien ein weiteres Bändchen von seinen „Unterhandlungen für Kinder und Kinderfreunde", „Moralisches Elementarbuch", 1. und 2. Teil, eine „Sammlung von Charaden für die Jugend". Auch begann er unter anderem den in Briefform geschriebenen Roman „Karl von Karlsberg oder über das menschliche Elend."

**4. Gründung der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. Unterrichts- und Erziehungsweise in derselben. Weitere schriftstellerische Thätigkeit.** Trotz der segensreichen Thätigkeit, die Salzmann in Dessau entfaltete, und für das ihm mancherlei Anerkennung zu teil wurde, fühlte er sich in seiner Stellung nicht ganz befriedigt. Es fehlte nicht an mancherlei Reibungen, zu denen die Organisation der Anstalt und persönliche Verhältnisse Anlaß gaben. Dazu kam, daß der klarblickende Salzmann in dem Dessauer Philanthropinum manches vermißte; so namentlich den Familiensinn. Das legte ihm den Gedanken nahe, an einem dazu geeigneten Orte selbst eine seinen Ideen entsprechende Erziehungsanstalt zu gründen.

Von befreundeter Seite auf das Herzogtum Gotha aufmerksam gemacht, trat er im Frühjahr 1783 mit der gothaischen Regierung in Unterhandlung. Das hochherzige Anerbieten des trefflichen Herzogs Ernst II., ihm zur Ausführung seines Planes eins seiner Lustschlösser zu überlassen, lehnte er zwar, um sich für alle Fälle seine Selbständigkeit zu erhalten, dankend ab, aber das weitere Anerbieten des edlen Fürsten, der Salzmann zum Ankauf eines geeigneten Landgutes 4000 Thaler zur Verfügung stellte, anzunehmen, brauchte er kein Bedenken zu tragen. Ein Gothaer Freund kaufte für Salzmann das in der Nähe von Waltershausen liegende Gut Schnepfenthal. Im Frühjahr 1784 siedelte Salzmann nach Schnepfenthal, das er selbst noch nicht gesehen hatte, über und konnte sich bald überzeugen, daß er selbst eine bessere Wahl nicht hätte treffen können, wenn auch die ungenügenden Wohnräume das Wagnis geboten, einen Neubau aufzuführen, noch ehe er für seine Erziehungsanstalt andere Zöglinge hatte als seine eigenen 4 Kinder und den schon in Dessau in sein Haus aufgenommenen Sohn seines verstorbenen Freundes Ausfeld.*)

So sehr auch Salzmanns Arbeitskraft durch die Bewirtschaftung seines Gutes und durch die Bausorgen in Anspruch genommen war, setzte er doch sofort seine schriftstellerische Thätigkeit fort, teils um die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, teils um seine Einnahme zu erhöhen. Die erste Frucht dieser Thätigkeit in Schnepfenthal war die Schrift „Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt."

Wenn auch, wie Salzmann am Schlusse dieses im Gedränge anderweitiger Thätigkeit entstandenen Schriftchens selbst sagt, „diesem Schattenriß von dem Plane, dem er den Rest seines Lebens geweiht habe", Vollständigkeit, Bestimmtheit und Ordnung abgeht, so enthält es doch die wichtigsten Gedanken über die Salzmannsche Erziehungs- und Unterrichtsweise. So wenn er als bisherige Mängel in der Erziehung rügt, daß sie die körperliche Erziehung vernachlässige, die Jugend zu wenig mit der Natur bekannt mache, in dem Unterricht die Aufmerksamkeit der Kinder von dem Gegenwärtigen abziehe und auf das Abwesende lenke, die Kinder zu wenig die eigenen Kräfte brauchen lerne; Mängel, die er in seiner Erziehungsanstalt zu vermeiden verspricht; und wenn er dann die Wege beschreibt, die er einzuschlagen gedenke. Ergänzt wird das Bild, das er uns davon entwirft, durch die bald danach herausgegebenen „Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher" (1. Bd. 1786, 2. Bd. 1788) und das im Jahre 1808 erschienene Schriftchen „Über die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal", wenn auch die ge-

*) Der erste Zögling, der in das neue Institut eintrat, war Karl Ritter, den Salzmann trotz seiner eigenen bedrängten Lage unentgeltlich zu erziehen sich bereit erklärte. Auch den bisherigen Lehrer von Karl Ritter und dessen älteren Bruder, Guts-Muths, bewog Salzmann, in Schnepfenthal zu bleiben. Auf dem Schnepfenthaler Turnplatz hat Guts-Muths den Grund gelegt, auf dem das deutsche Turnwesen sich auferbaut hat.

nannten Schriften, so weit darin der Unterricht besprochen wird, nicht alle Zweige desselben umfassen. Die höchste Aufgabe seiner pädagogischen Thätigkeit und damit auch des Unterrichts, für die ihm eine sorgfältige Beobachtung der Kindesnatur die Grundlage bot, ist ihm die Erziehung zur Glückseligkeit durch Entwickelung und Übung der jugendlichen Kräfte". Erschien ihm danach der Erwerb von Kenntnissen nicht als der Hauptzweck des Unterrichts, so verwahrt er sich doch auch dagegen, daß die letzteren in seiner Anstalt vernachlässigt würden. Nur sollen sie nicht bloße Wortkenntnisse sein, sondern sich auf die Anschauung stützen. Auf die „anschauliche Erkenntnis der Dinge, die nahe um uns sind", will er die Kenntnis der Dinge auferbauen, die außerhalb des Gesichtskreises liegen. Um den Gesichtskreis seiner Zöglinge zu erweitern, unternimmt er mit ihnen Ausflüge und Reisen, auf denen, wie das die Schriften „Reisen der Salzmannschen Zöglinge" und „Reisen der Zöglinge zu Schnepfenthal" beweisen, Geographisches und Naturkundliches, Historisches und Technalagisches studiert und zugleich Beziehungen zu solchen Personen angeknüpft werden, van denen Salzmann selbst bei einem nur kurzen Verkehr einen varteilhaften Einfluß auf seine Zöglinge sich zu verschaffen hoffte.

Daß Salzmann das Prinzip der Anschaulichkeit auch auf den Religionsunterricht ausgedehnt sehen will, indem er an die Stelle der gedächtnismäßigen Aneignung des dagmatischen Lehrsystems die Farm der Erzählung treten läßt, ist schan aben erwähnt. Selbstverständlich war die Verwertung dieses Prinzips beim Unterricht in der Naturkunde, auf die in Schnepfenthal großer Wert gelegt wurde. Aber auch bei dem Sprachunterricht und insbesondere beim fremdsprachlichen Unterricht führte er die Methode der „anschauenden Erkenntnis" ein. Der Anfang der „sinnlichen Sprachmethode" beim Latein z. B. bestand darin, daß die Zöglinge „Gegenstände der sinnlichen Anschauung mit lateinischen Namen benennen, die sinnlichen Beiwörter damit verbinden, kleine Sätze bilden und dann allmählich über sichtbare und wirklich anwesende Gegenstände der Natur, der Künste, der Handwerke, der Haus- und Landwirtschaft und des gesamten gemeinen Lebens" sprechen lernten. Die vorhandenen Gegenstände gaben dann auch Gelegenheit, „von vielerlei andern mit denselben in Verbindung oder Ähnlichkeit stehenden Dingen sich zu unterhalten", wobei dann „allmählich immer mehr und mehr solche Worte, Redensarten, Begriffe, besanders Zeitwörter" eingemischt wurden, „die gar nicht zum Gegenstand der Anschauung oder anderer Sinne gemacht werden können." Indem der Lehrer nur lateinisch spricht, veranlaßt er den Zögling, „den Sinn seiner unübersetzten aus der dabei vorgenommenen Versinnlichung oder auch aus dem Zusammenhang zu erraten." Läßt sich der fremde Ausdruck nicht durch Versinnlichung deutlich machen, sa soll er „durch anderes der Jugend verständliches Latein, durch Synonymen und Variationen oder auch durch lateinische Umschreibung ader Beschreibung" erklärt werden. Überhaupt soll der Lehrer der fremden Sprache sich so benehmen, „wie ein zu solcher Unterweisung geschickter Deutscher handeln müßte nnd handeln würde, wenn er seine deutsche Sprache einen Ausländer lehren sollte und dach die Muttersprache des Ausländers ebensowenig verstände als irgend eine andere demselben bekannte, wo also eingeschaltete Übersetzung des Deutschen möglich wäre." Nicht in einem „bloßen Barsagen und Hineinlehren" darf diese „sinnliche Sprachmethode" bestehen, sandern in „einer beständigen vertraulichen Unterredung mit den Zäglingen, die immer antworten, immer selbst urteilen, immer selbst mitsprechen müssen." Auf diese Weise wird die „sinnliche Sprachmethode" unter der Hand eines geschickten Lehrers zu „einer trefflichen Gymnastik der Seelenfähigkeiten, zu einem vorzüglichen Mittel, nicht nur das Gedächtnis, sandern ebensa sehr den Beabachtungsgeist, den Scharfsinn, das eigene Nachdenken zu üben." „Ist Ohr und Mund der Schüler etwas lange zum Latein gewöhnt", dann muß die Sprachmethode mit fleißigem Lesen und Vorlesen, Übersetzen nnd Erklären lateinischer Schriftsteller verbunden werden, „denn das viele und zwar mit sargfältiger Auslegung verknüpfte Lesen der Schriftsteller, besanders der vollkammensten unter den klassischen, bleibt immer die Hauptsache bei den Sprachstudien." Da indessen der sachliche Inhalt der Klassiker für die unreife Jugend wenig geeignet ist, soll das Verstehen der Klassiker erst durch das Lesen einer lateinischen Jugendschrift vorbereitet werden. Wenn vieles Lesen empfohlen wird, sa doch nicht vielerlei. Es sind nur wenige Schriften, aus denen vorher alles zu entfernen ist, was der Jugend schaden kann, aber diese dann ganz zu lesen.

Dabei ſollen die Schüler ſelbſt ſo viel als möglich die Konſtruktion und den Sinn einer jeden Stelle ſelbſt herausforſchen und den Autor einander ſelbſt vorerklären. „Was der eine nicht herauszubringen weiß, das wird der andere finden. Man erlaube nur jedem, ja man ermuntere alle, ihre Meinung zu ſagen, ſobald der Aufgerufene nicht fortkommt oder ihnen zu irren ſcheint. Man hilft den Schülern dabei im Notfall bloß auf die Spur, erklärt ihnen aber ſelten oder nie zuerſt die Stelle vor.“*)

In dieſer „Naturmethode“ fand die Grammatik zunächſt keine Stelle. Nur die Deklinationen und Konjugationen wurden ſchon einige Monate nach dem Anfang des Unterrichts gelernt, das übrige grammatiſche Material nur gelegentlich angebracht. Erſt ſpäter erhielten die Schüler eine Grammatik in die Hand. Die Gegner der „grammatiſchen Methode“ dürfen alſo Salzmann als ihren Bundesgenoſſen betrachten. Welche geſunde pädagogiſche Anſchauungen in Schnepfenthal herrſchten, beweiſt weiter die im Gegenſatz zu dem Philanthropinum in Deſſau erhobene Forderung, das Betreiben der fremden Sprache erſt zu beginnen, „nachdem die Jugend in ihrer Mutterſprache grammatiſch tüchtig gemacht und im guten mündlichen und ſchriftlichen Vortrag geübt iſt“, der Rat, beim Unterricht in der fremden Sprache recht viel Anknüpfungen in der Mutterſprache zu ſuchen und den Sprachunterricht mit dem Sachunterricht zu verbinden, die Behauptung, daß „die frühe Vielwiſſerei die Fähigkeit des menſchlichen Geiſtes, viel zu lernen, ſchwäche, daß die Überhäufung beſonders die frühe Überhäufung des Gedächtniſſes mit einer übertriebenen Menge verſchiedenartiger und zu gleicher Zeit unordentlich durcheinander gehender nicht anſchaulicher Kenntniſſe das Allernotwendigſte und Wichtigere: die Entwickelung, Ausbildung und Stärkung des geſunden Verſtandes, der Urteilskraft, der Wahrheitsliebe und des eigenen Nachdenkens verhindere und abhalte.“ Dabei verkannte man aber in Schnepfenthal, auch in dieſer Beziehung von anderen Philanthropiſten abweichend, den Wert beſonderer Gedächtnisübungen nicht. Im Geiſt ſeiner Geſinnungsgenoſſen hat Salzmann mit beſtem Erfolg ſich bemüht, den Unterricht, der vorher vielfach geradezu eine Qual für die Jugend war, zu einer angenehmen Beſchäftigung zu machen, dabei aber manche kindiſche Spielerei des Deſſauer Philanthropinums vermieden.

Sein Erziehungsziel, „geſunde und frohe, verſtändige und gute Menſchen zu bilden, ſie dadurch an ſich glücklich zu machen und zu befähigen, zur Förderung des Wohls ihrer Mitmenſchen kräftig mitzuwirken“, hat Salzmann außer durch einen rationellen Unterricht noch auf andere Weiſe zu erreichen geſucht. So durch die vielſeitigſte Sorge für die leibliche Geſundheit ſeiner Zöglinge, wobei es ihm beſonders darauf ankam, ſie gegen die Einflüſſe des Klimas und der Witterung abzuhärten und durch Turnen, Tanzen, Reiten, Schwimmen, Schlittenfahren, Schlittſchuhlaufen, Schulreiſen ihre körperliche Kraft und Gewandtheit auszubilden, welchem Zwecke auch der von ihm eingeführte Handfertigkeitunterricht dienen ſollte. Ferner durch gewiſſenhafte Aufſicht, bei der jedoch den Zöglingen ſtets das nötige Maß von Freiheit gewährt wurde; durch ſtrenge Ordnung der ganzen Lebensweiſe, wobei er durch die Einrichtung einer Anzahl kleiner Ämter die ſelbſtthätige Mitwirkung ſeiner Zöglinge möglich machte; durch weiſe Beſchränkung in den nötigen Strafen, die er in das rechte Verhältnis zu den Vergehen zu ſetzen ſuchte; durch mannigfache Belohnungen, deren reichliche Verwendung als Erziehungsmittel der eudämoniſtiſche Geiſt der Philanthropiſten forderte*); ganz beſonders aber durch die Pflege

*) Die Ausführungen über den Sprachunterricht ſind zwar nicht aus Salzmanns eigener Feder gefloſſen, ſondern haben Salzmanns Mitarbeiter Rat Andre zum Verfaſſer. Daß aber deſſen Arbeit in die „Nachrichten aus Schnepfenthal“ aufgenommen iſt, beweiſt, daß wir in ihnen auch Salzmanns Gedanken erkennen dürfen. Manches, was in der Gegenwart als neue Weisheit ſich angeboten hat, deckt ſich völlig mit dieſen Ausführungen.

*) Außer den „natürlichen“ Belohnungen, dem „Beifall des Erziehers bei guter Geſinnung“, dem „Recht, die Arbeiten anderer zu korrigieren, bei beſonderem Fleiß und erfreulichen Fortſchritten“, der „Erteilung der Aufſicht über andere an den, welcher einen feſten, energiſchen Charakter zeigt“, führte er als „poſitive“ Belohnungen für Beweiſe von Fleiß und Aufmerkſamkeit „Billets des Fleißes“ ein. Wer ſich 50 ſolcher Billets erworben hatte, erhielt dafür einen „goldenen Punkt“ auf der „Meritentafel“. Das war eine Tafel, die im Beetſaal hing und die Namen aller Zöglinge enthielt. Wer 50 ſolcher Nägel ſich erworben hatte, bekam den „Orden des Fleißes“. Dieſer war ein goldenes Kreuz mit einem erhaben gearbeiteten Grabſcheit, auf dem die Buchſtaben D. D. H. (Denken, Dulden, Handeln) ſtanden. Dieſer Orden wurde in feierlichſter Weiſe dem Zögling überreicht und von dieſem an Sonn- und Feſttagen getragen. Dieſe Ordensdekoration bezeichnete

eines gesunden Familiengeistes, den Salzmann in Dessau so sehr vermißt hatte. In seinem Bemühen, der Schnepfenthaler Anstalt den „Familienton" zu geben, wurde er durch seine zahlreiche Familie unterstützt, die dadurch sich erweiterte, daß mehrere seiner Lehrer seine Schwiegersöhne wurden. Diesen Ton bewahren half der innige Verkehr seiner Lehrer, die Salzmann meist längere Zeit an Schnepfenthal zu fesseln verstand, die häufigen Familien- und andere Feste, vor allen aber die Persönlichkeit des „Vaters" Salzmann selbst, der in der Einhaltung des „pädagogischen Glaubensartikels" der Schnepfenthaler Lehrer, „daß sie in allen ihren Gedanken, Worten und Werken so verfahren, als wenn sie nur der Kinder wegen und nicht die Kinder ihretwegen dasein", und in der Forderung, „der Lehrer müsse sein ganzes Sinnen unter das gute Herz der Kinder gefangen geben. Sobald die Kleinen ihm fröhlich zueilen, müssen bei ihm alle Bande der Gemächlichkeit, der Unlust, des bösen Humors und des finsteren Geistes zerreißen", stets mit bestem Beispiele seinen Mitarbeitern voranging und im Wetteifer mit ihnen die Begeisterung für den Erzieherberuf sich zu erhalten, die Erziehungsmethode zu verbessern und die Erziehungskunst zu vervollkommnen bis an sein Lebensende bestrebt war. Das Bewußtsein solchen gemeinsamen Strebens durfte ihn aussprechen lassen: „Wir sind keine Schulmonarchen im Reiche der Pedanterie und Allgenügsamkeit".

Bei aller Sorgfalt, die Salzmann auf seine rasch aufblühende und in weiten Kreisen hohe Anerkennung findende Anstalt verwandte, blieb ihm doch noch Zeit, seine schriftstellerische Thätigkeit fortzusetzen, indem er früher Begonnenes ergänzte, neue Auflagen der schon erschienenen Schriften besorgte und eine ganze Reihe von Schriften teils pädagogischen, teils allgemeineren Inhaltes verfaßte und in der in Schnepfenthal errichteten Buchdruckerei und Buchhandlung erscheinen ließ. Zu den pädagogischen Schriften gehört außer dem schon oben genannten „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder", ein Buch, in dem Salzmann Rousseaus „Emil" nachahmt und in der Form einer Erzählung die wichtigsten Fragen der häuslichen Erziehung bespricht. Kann sich diese Schrift in ihrem bescheidenen Gewande, in ihrer schlichten Sprache und breiten Ausführung auch nicht mit Rousseaus berühmtem und geistvollem Buche messen, so enthält sie doch eine Fülle von richtigen pädagogischen Gedanken, die sie auch heute noch lesenswert machen. Ferner: „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher", ein Büchlein, das zu dem „Krebsbüchlein", seiner negativen, und zu „Konrad Kiefer", seiner positiven Erziehungslehre, eine wertvolle Ergänzung gab und ebenso wie diese an beherzigenswerten Gedanken reich ist. Das, worin wir nicht mit Salzmann übereinstimmen, z. B. seine Überschätzung von der Wirkung der erzeugten richtigen Einsicht in sittlichen Fragen, kommt auf Rechnung der Zeit der „Aufklärung", seine Geringschätzung besonderer Bildungsanstalten für die Erzieher, denen er die Befolgung der Hauptregel für den Erzieher: „Erziehe dich selbst" weit vorzieht, auf Rechnung des falschen Bildes, das er von einer solchen „Pflanzschule für Erzieher" sich selbst entworfen hat. Eine „Pflanzschule für Erzieher", wie dieselbe beschaffen sein muß, um ihren Zweck zu erfüllen, deren Segen ihn eines Besseren hätte belehren können, gab es damals bekanntlich nicht.

Zu den pädagogischen Schriften ist weiter zu rechnen „Über die heimlichen Sünden der Jugend," welcher Schrift er die Abhandlung „Ist es recht, über die heimlichen Sünden der Jugend zu schreiben" vorausgeschickt hatte. Salzmann darf das Verdienst für sich in Anspruch nehmen, nicht nur auf ein weit verbreitetes Übel aufmerksam gemacht, sondern auch in der Hauptsache wenigstens — nicht alle seine Vorschläge finden unsere Billigung, so z. B., wenn er die Kinder allmählich über das Erzeugungsgeschäft zu belehren rät, — den Weg gezeigt zu haben, auf dem man diese Sünden verhüten kann.

Noch durch eine Menge anderer Schriften, die zur Lektüre für die Jugend oder das Volk bestimmt waren, wollte Salzmann „mithelfen, daß es auf der Erde mit jedem Tage besser würde." Wir erwähnen davon nur „Der Himmel auf Erden," eine Schrift, deren Titel den Inhalt leicht erraten läßt, und die im Jahre 1788 begründete und bis zum Jahre 1811 fortgesetzte Zeitschrift „Der Bote aus Thüringen", der belehrende Erzählungen und Gespräche, Nachrichten über wichtige Welt-

zugleich den Übergang von der Kindheit zum Jünglingsalter. Die Ordensritter genossen allerlei Vorrechte. Später hat Salzmann die Einteilung des Ordens, durch die der Ehrgeiz in bedenklicher Weise angestachelt wurde, eingestellt.

ereigniſſe und allerlei Notizen über praktiſche Dinge enthielt. In dieſer Zeitſchrift wurden zuerſt manche ſeiner ſpäter in Buchform ausgegebenen Schriften veröffentlicht.

**5. Lebensende und Charakteriſtik Salzmanns.** Salzmann hatte, obwohl nicht durch einen kräftigen Körper unterſtützt, in Mäßigkeit und Regelmäßigkeit der Lebensweiſe ſeinen Zöglingen ſtets ein Muſter, bis wenige Jahre vor ſeinem Tode ungeſtörter Geſundheit ſich zu erfreuen. Im Jahre 1809 wurde er von der Gicht heimgeſucht, die ihn nicht wieder verließ, bis er am 31. Oktober 1811 von ſeiner ſegensreichen irdiſchen Laufbahn abgerufen wurde.

Was die Philanthropiſten mit ihren Namen ausdrücken wollten, daß ſie, von der Liebe zu ihren Mitmenſchen getrieben, alle Kräfte daranſetzen wollten, ſie glücklich zu machen, wozu in erſter Linie die Verbeſſerung von Unterricht und Erziehung beitragen ſollte, kommt in der Perſon Salzmanns am reinſten zum Ausdruck. In der Begeiſterung für den Erziehungsberuf Baſedow nicht nachſtehend, hat er ſich in ſeinem beſonnenen, klaren Weſen vor deſſen Übertreibungen und getreu ſeinem Grundſatz: „Übrigens iſt meine Meinung, daß die Ausbildung des inneren Menſchen nicht ein Werk der Kunſt, ſondern eines jeden Menſchen eigene Sache ſein müſſe,“ vor der den Philanthropiſten ſonſt charakteriſtiſchen Überſchätzung der von ihnen empfohlenen Bildungswege zu wahren verſtanden. Sein nüchterner, praktiſcher Sinn hat ihn die Verirrungen anderer Philanthropiſten, ſeine wahrhaftige, tiefe Frömmigkeit die Auswüchſe der „Aufklärung“ meiden, ſeine ſorgfältige Beobachtung der Kindesnatur wie überhaupt ſeine ſcharfe Menſchenkenntnis hat ihn manche pädagogiſche Wahrheit wenigſtens ahnen laſſen, deren volle Erkenntnis erſt ſpäteren Geſchlechtern vorbehalten war. Obwohl Salzmann nicht zu den bahnbrechenden Geiſtern gerechnet werden kann, ſondern dem Geiſte ſeiner Zeit Rechnung trug, hat er, der mehr ſich ſelbſt und das Buch der Natur als die Schriften eines Rouſſeau, eines Peſtalozzi ſtudierte, doch auch eine gewiſſe Selbſtändigkeit ſich geſichert. Mehr noch als durch dieſe hat er durch die Wärme und durch die Klarheit, mit denen er ſeiner Überzeugung Ausdruck zu geben wußte, einen Ehrenplatz in der Geſchichte der Pädagogik ſich geſichert, auf dem er durch die Begeiſterung für ſeinen Beruf und durch ſeine unermüdliche Pflichttreue ein leuchtendes Vorbild bleiben wird allen, die um Erziehungsfragen in Theorie und Praxis ernſt ſich kümmern.

**Litteratur:** Erinnerungen aus dem Leben Chriſtian Gotthilf Salzmanns, des Gründers der Erziehungsanſtalt Schnepfenthal, von deſſen Pflegeſohn Joh. Wilh. Ausfeld und der älteſten Tochter Salzmanns. Zum hundertjährigen Jubelfeſte der Anſtalt Schnepfenthal neu bearbeitet von einem Urenkel Salzmanns. Leipzig, Dürrſche Buchhandlung. — Die Ausgaben der ausgewählten Schriften Salzmanns von Karl Richter (Leipzig, Sigismund & Volkening), von Richard Boſſe und Johannes Meyer (Wien und Leipzig, A. Pichlers Witwe & Sohn) und von dem Verfaſſer obiger Lebensſkizze (Langenſalza, Hermann Beyer & Söhne).

Eiſenach. E. Ackermann.

## Sammeltrieb

Sammeln heißt Zerſtreutes auf einen Ort zuſammenbringen, beſonders in dem Sinne, daß das Zuſammengebrachte als Vorrat, Verbrauchsmaſſe dienen ſoll; neuerdings hat es außerdem den Nebenſinn erhalten, daß das Zuſammenbringen allmählich geſchieht. Es giebt keinen Gegenſtand auf der Erde, der nicht dem Sammeltriebe in irgend welcher Form genügen, und keinen geſprochenen oder geſchriebenen Gedanken, der nicht auf irgend eine Art zu ſeinesgleichen „verſammelt“ werden könnte. Was hat die Sammelwut gelehrter und ungelehrter Sonderlinge, um dieſe merkwürdige Art der Sammler beſonders herauszuheben, alles aufgeſpeichert, um dem Sammeltriebe Genüge zu thun! Im allgemeinen iſt der Sammeltrieb als eine Äußerung des Eigentumtriebes aufzufaſſen und ſteht ſomit in gleicher Reihe mit dem Spartriebe, mit dem er zuweilen eins iſt. In einzelnen Fällen kündigt er ſich als eine Form des Spiel- bezw. Kunſt(Thätigkeits)triebes an und beruht als ſolche auf dem ſeeliſchen Drange nach Anſchauung, Vergleichung und Unterſcheidung der Dinge der Außenwelt und auf der natürlichen Neigung, Vorſtellungen innerlich zu verbinden und äußerlich zur Darſtellung zu bringen, gleichviel ob es zu wiſſenſchaftlichen Zwecken oder aus bloßer Liebhaberei geſchieht. Daraus iſt die Bedeutung des Sammeltriebes für die geiſtige Entwickelung, beſonders für die Gegenſtändlichkeit des Denkens zu ermeſſen; in ſittlicher Hinſicht kann man das Sammeln als eine Schule der Geduld und Beharrlichkeit bezeichnen. In ſeiner Ausartung, als

Sammelwut, wird er von allerhand bedenklichen Schäden begleitet. Leicht steigert sich die Neigung zum Sammeln zur Sucht, zu erwerben um jeden Preis, zur Habsucht, zur Stehlsucht und schließlich zur Sucht, Wertgegenstände sich anzueignen, bloß um sie zu besitzen, kurz zum Geize. In mehr als einem Falle mag das Seelenleiden der Kleptomanie auf allzustark begünstigten Sammeltrieb zurückzuführen sein. Einen anderen Fehler, in den Sammler rein geistiger Werte häufig verfallen, berührt Lichtenberg, wenn er sagt: „Das Sammeln und beständige Lesen ohne Übung der Kräfte hat das Unangenehme, daß sich alles an das Gedächtnis und an ein System hängt" (Ausgewählte Schriften S. 38). Wie jeder Trieb wirkt auch der Sammeltrieb an sich blind, d. h. ohne Rücksicht auf die Vorschriften der Vernunft und die Ratschläge der Sittlichkeit. Sache der Erziehung ist es, ihm „Augen" zu verleihen und sie in den Dienst der sittlich-geistigen Entwickelung der Persönlichkeit zu stellen unter Berücksichtigung folgender Grundsätze: 1. Rege den Sammeltrieb nach Kräften an, denn er ist eine Form des Thätigkeits- bezw. des Besitztriebes; 2. Verhüte seine Ausartung und seinen Mißbrauch, damit sein Nutzen nicht durch Auswüchse beeinträchtigt oder wohl gar aufgehoben werde; 3. Benutze ihn zur Vervollkommnung der sittlichen Persönlichkeit und zwinge ihn in den Dienst strengen gegenständlichen Denkens, indem du ihn dort der Leitung sittlicher Grundsätze unterstellst, hier in methodisch geordneter Stufenfolge nach Maßgabe der geistigen Entwickelungsgesetze für die Geistesbildung nutzbar machst!

Leipzig. Gustav Siegert.

## Sanguiniker

s. Temperament

## Sauberkeit

s. Reinlichkeit

## Schabernack

Dies seit dem 14. Jahrhunderte gebräuchliche Wort bringt die Sprachwissenschaft in Verbindung mit got. skaban = scheren; es wäre darnach = den Nacken scheren. Abscheren des Haares galt bei den alten Deutschen als Zeichen der Absetzung, des Schimpfes und der Entehrung. (Man vergl. hierzu noch mhd. nachaft = verschlagen, neckisch und nacheit = Tücke.) Ursprünglich dem Hohne verwandt, bedeutet es gegenwärtig eine zum Necken geneigte Stimmung, kommt also dem Worte Schäkerei (= Schelmerei im guten Sinne) gleich. Mad. de Staël sieht in solcher Neckerei durch Wort und That ein Zeichen der Freundschaft. Ekelhaft wird sie, wie Weber (Demokritos Bd. 7 S. 18) bemerkt, wenn sie nicht „das Vergnügen des Nachbars, sondern nur sich selbst egoistisch zu kitzeln sucht," auf boshafter List beruht und mit Spott und rohem Mutwillen gepaart ist, also wie Schadenfreude (s. d.) als übelwollende Neigung auftritt. Als solche überschreitet sie die Grenze des Scherzes (Foppen, Schrauben, Aufziehen, Verhohnipeln u. s. w.), weil sie dessen Gutmütigkeit verleugnet. (Siehe Neckerei!) Niemeyer schreibt (a. a. O. S. 162) darüber: „Selbst so manches, was, weil es nicht bösartig erscheint, anfangs belacht wird, kann der wahren Humanität nach und nach sehr gefährlich werden. Man muntere doch nie auf, wenn sich junge Leute über andere Menschen lustig machen, ihrer Schwäche bitter spotten, sie necken und überlisten, kleine Possen spielen; Anekdoten auffangen und wiedererzählen."

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schadenfreude

Mit Mißgunst, Neid, Feindseligkeit, Haß, Härte und Grausamkeit verwandt, sucht sich Schadenfreude durch heimlich bewahrtes oder öffentlich kundgegebenes boshaftes Wohlgefallen, mit Schiller zu reden, „an fremdem Glück und fremder Größe zu rächen." Mangel an Wohlwollen und Billigkeit ist ihr oberstes Kennzeichen, und nur in einem verderbten, verhärteten Gemüte kann die Freude über das Unglück der Mitmenschen Raum finden; der Volksmund nennt den Teufel den Schadenfroh. Niemeyer bezeichnet ihren Höhepunkt als „beifallgebendes Gelächter bei fremder Verlegenheit und Not." H. B. von Weber (Handb. der psych. Anthrop. S. 244) betont richtig, daß Roheit des Gemüts sie steigert, Bildung sie unterdrückt, und erklärt sie als „die Freude über das Übel, welches einen uns bekannten anderen betroffen hat, die nur dann die Stärke

eines Affekts erlangt, wenn man gegen diesen anderen und aus irgend einem Grunde schon feindselig gestimmt ist." Schopenhauer stellt sie dem Neide gegenüber, wenn er spricht: „Die Schadenfreude ist in gewissem Betracht das Gegenteil des Neides. Jedoch ist, Neid zu empfinden, menschlich, Schadenfreude zu genießen, teuflisch. Es giebt kein unfehlbareres Zeichen eines ganz schlechten Herzens und tiefer moralischer Nichtswürdigkeit, als einen Zug reiner herzlicher Schadenfreude." Ziller hebt (Ethik, S. 176) ihr Verhältnis zum Wohlwollen hervor, indem er schreibt: „Schadenfreude, insofern der eine Wille gerade davon eine Befriedigung empfindet, daß der andere Wille nicht zu seiner Befriedigung gelingt." Emminghaus (Die psych. Störungen des Kindesalters S. 81) rechnet zur „perversen psychischen Lust" auch die „Schadenfreude in ihren zahlreichen Modalitäten." Bei Kindern, die naturgemäß mehr zur Mitfreude geneigt sind, ist sie „doppelt unnatürlich und empörend." (Niemeyer.) Schlimme Veranlagung begünstigt ihre Entwickelung; „fehlerhafte Erziehung, leidenschaftliche Behandlung und Anblick schlimmer Beispiele sind die eigentlichen Quellen" (Niemeyer a. a. O. S. 162). Sie kann nicht früh genug ausgerottet werden durch Belehrung, Beispiel und Gewöhnung. Herbart (a. a. O. II, 409) empfiehlt „strengsten Tadel." Oft reicht, wie Niemeyer bemerkt, Versetzung in eine ganz andere Lage (Umgebung) hin, sie zu beseitigen. (Siehe hierzu: Neid, Mißgunst, Haß, Grausamkeit.)

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schalkhaft

Das Wortpaar Schelm und Schalk hat im Laufe der Jahrhunderte einen merkwürdigen Bedeutungswechsel erfahren. Ursprünglich zur Kennzeichnung bösartiger Gemütsbeschaffenheit verwandt, wird es heute gebraucht, um einen liebenswürdigen Charakterzug zu benennen. Ein Schalk war früher ein knechtisch gesinnter, arglistiger, selbstsüchtiger, heimtückischer Mensch, gegenwärtig entspricht das Wort etwa dem, was Goethe meint, wenn er (Sämtl. Werke 15, 294) darunter jemand versteht, der „mit Heiterkeit und Schadenfreude" einem Mitmenschen „einen Possen spielt"; doch wolle man dabei bedenken, daß hier die Schadenfreude gutartig und lediglich darauf gerichtet ist, einen anderen verlegen zu machen, um ihn zu erfreuen. Schalkhaftigkeit ist durchweg dem Humor im Sinne Jean Pauls verwandt, der auf „einem Auge lacht und auf dem anderen weint"; sie giebt sich als eine lebensfrohe Mischung von leichtem Sinn und Wohlwollen, gepaart mit etwas Laune, List und Mutwillen, als das Erzeugnis gesunder Lebensstimmung und reiner Lust an heiterem Spiele kund. Beachtenswert ist der rasche Fluß der Vorstellungen, die vielgestaltig wechselnde Bethätigung der einzelnen Seelenkräfte, vor allem die reiche Phantasiethätigkeit und die Verwandtschaft der Schalkhaftigkeit mit dem Witze bezüglich der Raschheit im Auffinden des springenden Punktes. Sanguiniker neigen mit Vorliebe zu schalkhaftem Thun, daher zählt man unter Weibern und Kindern viel Schalkhafte. Einen eigenartigen Zug der weiblichen Natur hebt Goethe (Wilhelm Meister II, 56) hervor, wenn er schreibt: „Niemals fehlt es Frauen an einer Thräne bei ihren Schalkheiten." Aus alledem ergiebt sich, daß Schalkhaftigkeit ethisch als ein Gut zu betrachten und erst dann zu verwerfen ist, wenn sie im Übermaße geübt, also nicht als Würze des Lebens, sondern als Überdruß erweckendes Zuckerwerk verabreicht wird und dadurch einen bedenklichen Mangel an Ernst in der Lebensführung verrät. Zur Entwickelung der Schalkhaftigkeit im Kinde trägt außer der geistigen und körperlichen Rüstigkeit das geistig-sittliche Familienklima unendlich viel bei. Wohl dem Kinde, dessen Pfad von der Sonne der Heiterkeit beschienen wird, unter deren Einfluß geist- und gemütvolle und darum geist- und gemütfördernde Schalkhaftigkeit gedeiht! Die Aufgabe der Erziehung besteht darin, zu verhindern, daß zuviel geschehe und darunter sowohl die ästhetische Ausgestaltung der Persönlichkeit als auch die Würde der sittlichen Lebensanschauung Schaden leide. (Vergl. hierzu: Listig, Neckisch, Mutwillig, Schabernack.)

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schamgefühl

Über den Begriff der Scham haben wir uns unter „Schamlosigkeit" ausgesprochen. Schamlosigkeit entbehrt des Schamgefühls, der „Angst einer besorgten Verachtung" (Jakobs, Psychologie S. 331) und huldigt offen oder versteckt dem Grundsatze: „Pfui, wie reizend!" Wie Schamlosigkeit eine Ausdrucksform der

Selbstverachtung darstellt, so ist die Grundlage der Schamhaftigkeit: Ehrgefühl, edles Selbstgefühl. Mit Recht zählt es Lindner (Psychologie S. 161—162) zu den moralischen Gefühlen und erklärt es aus „der plötzlichen und unaufhaltsamen Hemmung des Selbstbewußtseins". Nahlowsky (Das Gefühlsleben) leitet es aus der Harmonie des Einzelwillens mit „dem aus den Idealbildern entsprungenen Allgemeinwillen" ab, die sich als eine Förderung psychischer Lebensthätigkeit, als das Wohlgefühl des sittlichen Beifalls, der sittlichen Billigung geltend macht. Das ist die bejahende Seite des Schamgefühls. Die verneinende besteht in dem Wehe- oder Schmerzgefühle des sittlichen Tadels, der absoluten Mißbilligung und Verurteilung. „Ob diese Mißbilligung in Scham oder in Reue übergeht, in beiden liegt eine Scheidung zwischen edlerem und schlechterem Selbst, eine innere Anklage, ein Wunsch, daß man sich doch anders als so gefunden hätte!" (Nahlowsky.) Das Schamgefühl wird vorherrschend von außen veranlaßt; bald zeigt es sich als eine Folge des Ertapptwerdens über sittlicher Unlauterkeit, bald entspringt es aus dem Bewußtsein eines Verstoßes gegen Anstand und Sitte oder wohl gar der Unfolgerichtigkeit im Denken und Handeln. H. B. von Weber (Handb. d. psych. Anthrop. S. 252) stellt es der Schande, der üblen Meinung anderer von uns, gegenüber und weist darauf hin, daß es sich leicht zum Affekt steigert, als solcher die Besonnenheit schwächt und auf das organische Leben einen nachteiligen Einfluß ausübt. Das physiognomische Kennzeichen des Schamgefühls ist das Erröten oder Erblassen. Wer sich über die Entwickelungsbedingungen der Schamröte eingehend unterrichten will, möge Darwins berühmtes Werk über den Ausdruck der Gemütsbewegungen (The expression of the emotions in men and animals. London 1872) oder die Arbeit J. Henles: Über das Erröten (Deutsche Bücherei, Heft VII, Breslau, Verlag von O. Schottländer) zur Hand nehmen. Das gesunde Schamgefühl, das sich als Züchtigkeit in Gedanken, Worten und Werken äußert, heißt Keuschheit. Verrohtes Schamgefühl macht sich als Laxheit in der Beurteilung geschlechtlicher Dinge, Koketterie, Prostitution, Selbstschändung u. s. w. geltend; überreiztes Schamgefühl zeigt sich in scheinheiliger Prüderie, Lüsternheit und naturwidrigen Geschlechtssünden. Beide Arten offenbaren, in welchem Grade die Kulturgesellschaft die Unschuld der Natur verloren hat, in welchem Maße ihr Natur zur Schuld geworden ist. (Siehe außerdem: Schamlos.)

Leipzig. Gustav Stegert.

## Schamlos

Kant versteht unter Scham die „Angst aus der besorgten Verachtung einer gegenwärtigen Person". (Sämtl. Werke 10, 281.) Der Sprachgebrauch faßt den Begriff weiter auf. Nicht nur das Gefühl des Bedrücktseins, sich unpassend benommen zu haben, ungeschickt gewesen zu sein, in ungünstigem Lichte zu erscheinen, sondern ebenso sehr das der Demütigung und Reue, sich gegen Zucht und Sitte vergangen und der Sittlichkeit zuwider gehandelt zu haben, enthält der Begriff Scham. Sie äußert sich durch Gewissensbisse, Erröten und Erbleichen, Niederschlagen der Augen, Verlegensein u. s. w. Auf das Geschlechtsleben bezogen, entspricht sie dem, was die Worte: Schamhaftigkeit, Keuschheit, ausdrücken. Demgemäß giebt es eine Schamlosigkeit im engeren, weiteren und weitesten Sinne; jene hat lediglich das Geschlechtsleben, die im weiteren Sinne das allgemeine Verhältnis zu Sitte und Zucht, und die im weitesten Sinne die Beziehungen des Menschen zu allem, was die Sittlichkeit in sich schließt, zum Gegenstande. Die furchtbarste Art der Schamlosigkeit ist unseres Erachtens jene Geistes- und Gemütsverfassung, die von der Lust an frechem und gemeinem Denken und Handeln beherrscht und bestimmt wird und einer völligen Verwahrlosung der Seele gleichkommt, obwohl sie unter Umständen weder gegen Sitte, noch Anstand äußerlich zu verstoßen braucht — die Gemeinheit der Gesinnung. Schamlosigkeit als Kinderfehler wird zumeist nur mit dem Geschlechtsleben des Menschen in Verbindung gebracht und als Verletzung der Keuschheit, der Unschuld im gewöhnlichen Sinne, betrachtet. Wir wollen an diesem Gebrauche hier festhalten. Schamlos ist danach alles, was in „Haltung, Miene, Gebärde, Kleidung und Rede der strengsten und zartesten ununterbrochenen Bewahrung des Anstandes in Bezug auf die Selbstdarstellung der Person" (Palmer) widerspricht oder der „unüberwindlichen Scheu, daß nicht dasjenige, was dem tierisch-sinnlichen Leben angehört, zur Erscheinung komme" (Palmer), zuwiderläuft. Dahin gehören: Sinnlichkeit, Lüsternheit,

Wollust, Gemeinheit, geheime Jugendsünden und öffentliche Jugendlaster, soweit sie im Kindesalter beobachtet und beurteilt werden, und zwar nicht vom Standpunkte der Prüderie, die, wie sich Palmer (Evangel. Pädagogik S. 296) mit Recht ausdrückt, ein Zeichen innerer „Unlauterkeit" ist, sondern von dem vernunftgemäßer Sittlichkeit. Grundursache, Ausgangs- und Stützpunkt geschlechtlicher Schamlosigkeit ist der Hang zur Sinnlichkeit, der im Kinde durch Verzärtelung und Verweichlichung, Überreizung der Phantasie und Vernachlässigung der geistig-sittlichen Zucht geweckt und großgezogen wird und da leicht zur Leidenschaft entartet, wo die vererbte Körperbeschaffenheit eine günstige Grundlage bietet. Emminghaus bezeichnet diesen Hang, soweit er auf das Geschlechtliche gerichtet ist, als perverse psychische Lust, als „Lust an Unsittigkeiten, am Gemeinen, Obscönen", als „Begierde zur Verwirklichung des Obscönen in Handlungen" (a. a. O. S. 81, 122, 129), und weist darauf hin, daß „zu Neurosen und Psychosen veranlagte Individuen oft frühzeitig geschlechtliche Erregungen" zeigen. Schamlosigkeiten können nach Emminghaus instinktiver Natur oder durch Verführung veranlaßt worden sein. Rosenkranz (Die Pädag. als System, S. 53 ff.) sieht in der Profanation, die „ein unreines Wohlgefallen daran hat, die Geschlechtsverhältnisse einer zweideutigen, witzelnden, frechen Besprechung und Aufreizung zu machen", eins der Mittel, deren sich die Verführung bedient. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die sog. „verborgenen" Miterzieher. (Überfütterung, Alkoholgenuß; Gegenstände des öffentlichen Anschauens, Lektüre [Bibel!], Dienstmädchen, Spielgenossen, Beisammenwohnen vieler Menschen an einem Orte u. s. w.). Gesundheit und Sittlichkeit fordern gewissenhafte Aufmerksamkeit auf die Entwickelung des Geschlechtstriebes, um dessen Mißbrauch zu verhindern. Der klarverständige Niemeyer (a. a. O. 51 ff.) faßt die Pflichten des Erziehers in dieser Richtung unter die drei Hauptgesichtspunkte der Verhütung, Entdeckung und Heilung zusammen. Die Verhütung hat der Verführung und den „gewöhnlichen Veranlassungen" (Reizung der Körperteile durch Berührung ꝛc.) entgegenzuarbeiten durch vorsichtige Belehrungen und Warnungen; die Entdeckung des Lasters, wo es bereits vorhanden ist, erfordert hohes Maß von Takt und Erfahrung. Die Heilung des Übels geschieht durch „physische, psychische und moralische Mittel." (Siehe Niemeyer a. a. O. S. 57 ff.). Wohl zu beherzigen ist hierbei das Wort des Philosophen Rosenkranz (a. a. O. S. 54): „Hier ist der Punkt, wo die physische Erziehung sich ganz zur ethischen aufhebt und die Reinheit des Herzens den Leib heiligen muß. Das Turnen allein thut es nicht, und gar mancher Turner ward im Gefühle des Überschwanges seiner Muskelvollkraft zu Ausschweifungen hingerissen: die Heiligung des Sinnes muß zur gymnastischen Übung hinzutreten und die Begierde von innen heraus übermeistern." Herbart empfiehlt (a. a. O. II, 408) zur Bekämpfung des „Hanges zur Sinnlichkeit", dieses „Radikalfehlers": Diät, Abhärtung, feste Regierung neben der Sorge, die sinnliche Neigung, soweit erlaubt sein kann, durch Befriedigung zu beschwichtigen (!); anderswo (a. a. O. I, 274) bringt er: „genaue Aufsicht, ernsten Tadel und die ganze Strenge sittlicher Grundsätze," als Bekämpfungsmittel in Vorschlag. Kellner (Aphorismen S. 80), der mit Fug Basedows Ansichten über die Art der geschlechtlichen Aufklärung verwirft, sieht in der Erziehung zur Schamhaftigkeit, dem „inneren Universalrichter, welcher Einzelheiten der Belehrung überflüssig macht." das Hauptmittel zur Beseitigung der Schamlosigkeit. Indem er das Verhältnis der Schule zur Schamlosigkeit prüft, kommt er zu dem Grundsatze: „Was ein reiner und tugendhafter Mensch nicht in Gegenwart Erwachsener aussprechen oder besprechen kann, ohne inneres Widerstreben und Schamgefühl, gehört nicht vor Kinder in die Schule." Wir raten, in schwierigen Fällen schamloser Lebensführung stets den Rat des Arztes einzuholen, denn Schamlosigkeit betrifft zuweilen mehr den Körper als den Geist; am nötigsten ist selbstverständlich der Beistand des Seelenarztes, wo Geisteskrankheit die Ursache des Lasters zu sein scheint.

Leipzig. Gustav Siegert.

## Scharlach

Ebensowenig wie der Erreger der Masern ist der des Scharlachs bekannt. Die Krankheit ist in hohem Grade ansteckend; allerdings ist die Disposition eine sehr verschiedene, und es giebt eine große Zahl von Personen, welche gegenüber Scharlach unempfänglich sind. Die Sterblichkeit der Erkrankten ist ebenfalls großen Schwankungen unterworfen, es giebt sehr leichte und wiederum bösartige Epidemieen.

Im Jahre 1893 sind in Deutschland 13575 Personen an Scharlach gestorben, davon 1486 im ersten Lebensjahre, 397 vom 15.—60. Jahr, 3 über 60, aber 11689 zwischen dem 1. und 15. Lebensjahre. Der Scharlach ist demnach hauptsächlichst eine Krankheit des jugendlichen Alters. Nach einer großen Sammelstatistik von Epidemieen in England standen im 1.—5. Lebensjahr 64 % der Erkrankten, im 6.—15. Lebensjahr 32 %, im 15—25. Jahr 2,6 %, im 25.—35. Jahr 0,9 %, im Alter über 35 Lebensjahre nur 0,5 %. Die Disposition nimmt vom 10. Jahre an schon erheblich ab und ist mit dem 14. Jahre bereits sehr gering. Daher kommt es bei Scharlach darauf an, die Kinder über das gefährliche Alter hinauszubringen, später tritt dann die Altersimmunität ein. Das beste Mittel hierzu liegt in der Isolierung.

Die Kranken sind wahrscheinlich schon ein paar Tage vor Ausbruch des Ausschlages infektionstüchtig und bleiben so bis zur vollendeten Abschuppung; zweifellos sind auch die Schuppen im stande die Krankheit zu übermitteln; ebenso ist durch die Kasuistik bewiesen, daß während der Krankheit benutzte Kleider den Scharlach übertragen haben, auch können Gesunde an ihren Kleidern u. s. w. die Krankheitskeime verschleppen. Ungefähr 8 Tage liegen zwischen Ansteckung und Auftreten der ersten Krankheitszeichen. Diese bestehen hauptsächlich in Fieber, Halsschmerzen (angina), besonders an den Seiten gerötetet Zunge (Himbeerzunge) und Appetitlosigkeit. Dann bricht das Exanthem durch, nicht wie bei den Masern zuerst im Gesicht, sondern zunächst an der Brust und am Halse, es ist feinfleckig und scharlachrot. Sehr schwer treten oft die Erscheinungen im Halse auf; dort spielen sich Entzündungsprozesse ab, die ähnlich wie Diphtherie verlaufen und die auf Kettenkokken beruhen, welche in der Schleimhaut des Rachens wuchern, dort ihre giftigen Produkte erzeugen und nicht selten von dort aus in den Körper eindringen.

Das Scharlachgift wirkt auch auf die Nieren, und Nierenleiden bilden eine häufige Nachkrankheit, die ernstlicher, ärztlicher Beachtung bedarf.

Die Behandlung der Scharlachkranken ist allein vom Arzt in zweckentsprechender Weise vorzunehmen. Die Patienten sind so rasch und vollkommen als möglich von den übrigen empfänglichen Personen, also Kindern, soweit sie nicht schon die Krankheit überstanden haben, abzusondern. In Internaten sind zu Zeiten, wo Scharlach herrscht, die Halsentzündungen regelmäßig dem Arzt zuzuführen; nicht selten stellen sie das erste Zeichen der ausbrechenden Krankheit dar. Die auf die Schüler sich beziehenden Maßnahmen sind in allen Ländern verordnungsmäßig festgelegt (siehe darüber das Kapitel „Ansteckung und ansteckende Krankheiten Nr. 8“). Auch der Lehrer soll in Scharlachzeiten sich bewußt sein, daß diese bösartige Krankheit gewöhnlich mit Halsschmerzen beginnt und Kinder, welche über Schmerzen im Halse und Schluckbeschwerden klagen, nach Hause schicken; er kann das vom Schulstandpunkte aus um so eher, als Kinder mit Halsentzündung doch nicht im stande sind acht zu geben und zu lernen.

**Litteratur:** Penzoldt. — Stintzing, Handbuch der speziellen Therapie der Infektions-Krankheiten. Jena 1897.

Jena. Gärtner.

## Schelten

s. Strafe

## Schiefertafel

s. Schreiben (Schreibutensilien)

## Schielen

1. Wesen. 2. Ursachen. 3. Arten. 4. Grad. 5. Behandlung. 6. Irrtümliche Bezeichnungen und Anschauungen.

**1. Wesen.** Im weiteren Sinne des Wortes versteht man unter Schielen jede Abweichung der Blickrichtung des einen Auges von der des anderen. Das Schielen tritt also nur beim Vergleich der Stellung beider Augen miteinander in die Erscheinung, und zwar giebt das dem Willen gehorchende, auf den zu betrachtenden Gegenstand gerichtete Auge die Norm ab, und das von dieser Richtung abweichende ist das schielende.

Im engeren, von der Augenheilkunde ausschließlich angewandten Wortsinn werden nur jene abweichenden Stellungen des einen Auges als Schielen bezeichnet, welche bei jeder Blickrichtung in gleichem Sinne und gleichem Grade auftreten, so daß bei Rechts- und Linkswendung des Blickpunktes, beim Heben und Senken desselben stets die Blicklinie des fehlblickenden

Auges um denſelben Winkelgrad und in demſelben Sinne von der Normalſtellung abirrt. Die Schielſtellung des einen Auges begleitet dabei unwandelbar alle Bewegungen des anderen Auges (Strabismus concomitaus = eigentliches Schielen).

Durch dieſe Begriffsbeſtimmung werden jene Fälle ausgeſchloſſen, welchen Lähmung eines der ſechs äußeren Augenmuskel zu Grunde liegt. Hier tritt bei ſolchen Blickrichtungen, die ohne den gelähmten Muskel vollzogen werden können, gar keine Abweichung des kranken Auges zu Tage; dieſe zeigt ſich erſt dann, wenn eine Blickbewegung im Sinne des gelähmten Muskels ausgeführt werden ſoll, und äußert ſich im Zurückbleiben des kranken Auges, das um ſo höhere Grade aufweiſt, je weiter der Blick des geſunden Auges nach der Seite des gelähmten Muskels gerichtet wird (= Lähmungsſchielen).

Die feineren Merkmale dieſer beiden Arten des Schielens zu beſprechen muß ärztlichen Fachſchriften vorbehalten bleiben. Nunmehr ſoll nur von dem eigentlichen (concomitierenden) Schielen die Rede ſein.

**2. Urſache.** Die Urſache des Schielens liegt in angeborenem oder ſpäter entſtandenem Mißverhältnis der Kraftleiſtung gewiſſer als Antagoniſten wirkender Augenmuskelpaare. Es kommen hierbei vorwiegend in Betracht:

1. Die beiden inneren Augenmuskeln. Sie haben ihren Anſatzpunkt an der naſenwärts gelegenen Fläche des Augapfels, und bewirken eine Drehung beider Augen in der Richtung zu einander, gegen die Mittellinie des Kopfes.

2. Die beiden äußeren Augenmuskeln, welche an der Schläfenſeite jedes Auges ſitzen. Ihre Leiſtung beſteht in der Wendung der Augen von einander ab und gegen die Schläfe hin.

Bei normalen Verhältniſſen und im ruhenden Zuſtand halten ſich dieſe beiden Muskelpaare das Gleichgewicht, ſo daß die Blicklinien beider Augen annähernd parallel gerichtet ſind. Nach Willkür können alsdann die Augen durch Anſpannung des inneren Muskelpaares konvergent auf einen nahe gelegenen Punkt eingeſtellt werden, oder durch Thätigkeit des äußeren Paares wieder von der Konvergenz zur Parallelſtellung zurückkehren. Eine weitere Wirkung über die Parallelſtellung hinaus bis zur Diwergenz kommt normalerweiſe niemals vor und kann von geſunden Augen auch bei beſonderer Verſuchsanordnung mit Glasprismen nur in ſehr geringem Grade bethätigt werden. Schon hieraus ergiebt ſich, daß die Arbeitsleiſtung der inneren Augenmuskeln häufiger und kräftiger in Anſpruch genommen wird und es darf nicht überraſchen, daß dieſes Muskelpaar ganz beſonders oft ein dauerndes Übergewicht erhält, und ſo zur Urſache des Einwärtsſchielens wird. Andererſeits kann durch mancherlei beſondere Umſtände zuweilen, wenn auch ſeltener, das äußere Muskelpaar die Oberhand gewinnen und zum Auswärtsſchielen führen.

Hiermit allein aber iſt die Entſtehung des Schielens nicht erklärt. Bei normalen Augen ſorgt eine ſehr genau und mit zwingender Macht arbeitende Regulierung für die richtige Stellung beider Augen, ſo daß einem etwa vorhandenen anatomiſchen Übergewicht gewiſſer Muskeln ſtets durch willkürliche, wenn auch nur halbbewußte ſtärkere Anſpannung des Gegenpaares entgegengewirkt wird. Es beruht dies darauf, daß zum Einfachſehen der ins Auge gefaßten Gegenſtände eine ſehr genaue Einſtellung der Sehlinien beider Augen auf den Fixationspunkt erforderlich iſt, und daß jede, wenn auch geringe Abweichung des einen oder anderen Auges ſofort Doppeltſehen des fixierten Objektes zur Folge hat, weil die optiſchen Bilder der betrachteten Gegenſtände, welche im Innern des Auges auf der lichtempfindenden Netzhaut entſtehen, dann nicht mehr auf „identiſche Netzhautſtellen“ fallen. Dieſes Doppeltſehen iſt ſo überaus ſtörend, ſchwindelerregend und unertragbar, daß alsbald automatiſch durch Thätigkeit geeigneter Augenmuskeln die genaue Einſtellung und damit das Einfachſehen angeſtrebt wird.

Dauernde Schielſtellung kommt daher vorwiegend in jenen Fällen zu ſtande, welche über den genannten Regulierapparat nicht verfügen. Dies iſt bei einſeitiger Schwachſichtigkeit der Fall, weil hier im Falle ungenauer Einſtellung der Augenachſen das eine der entſtehenden Doppelbilder ſo undeutlich iſt, daß es durch das ſcharfe Bild des guten Auges zurückgedrängt wird und bei häufiger Wiederholung des Vorgangs nicht mehr über die Schwelle des Bewußtſeins tritt. Somit verſagt hier der Kontrollapparat für genaue Einſtellung beider Augen und es bleibt das ſehſchwache Auge dem angeborenen oder im Laufe der Jahre ſich entwickelnden Übergewicht der äußeren oder inneren Augenmuskel überantwortet, d. h. es beginnt zu ſchielen.

**3. Arten.** Der Richtung nach unterscheidet man:

a) Schielen nach innen (= Strabismus convergens). Das fehlblickende Auge ist stärker gegen die Nase gerollt, als es die Richtung auf den fixierten Gegenstand erfordert. In schweren Fällen kommt es vor, daß die Hornhaut (der Stern) des schielenden Auges nur noch zur Hälfte im inneren Augenwinkel sichtbar bleibt. Das Einwärtsschielen tritt am häufigsten bei Übersichtigkeit ein, weil bei diesem angeborenen Fehler das innere Augenmuskelpaar aus hier nicht näher zu besprechenden Gründen stärker in Anspruch genommen wird und dadurch die Überlegenheit gegenüber dem Gegenmuskelpaar erlangt. Diese Schielform entwickelt sich stets im frühen Kindesalter, zwischen dem 3. und 6. Lebensjahre, in der Zeit der beginnenden stärkeren Inanspruchnahme der Sehkraft.

b) Schielen nach außen (= Strabismus divergens), derart, daß das falsch gerichtete Auge gegen die Schläfe hin abweicht. Es bildet sich meist erst im späteren Lebensalter aus und tritt gern im Gefolge höherer Grade von Kurzsichtigkeit auf, insbesondere wenn die Sehkraft eines Auges stark gesunken ist. Ferner auch ohne Myopie bei einseitiger Erblindung und in reiferen Jahren entstandener Schwachsichtigkeit. Der physiognomische Ausdruck leidet unter dem Auswärtsschielen in weit höherem Grade, als unter der erstgenannten Form, so daß auch leichtere Grade mißliebig auffallen.

c) Höhenablenkungen des schielenden Auges (Strabismus sursum oder deorsum vergens) treten selten und auch dann meist nur als Begleiterscheinung der ersten oder zweiten Form auf. Der Grad der Höhenablenkung pflegt gering zu sein und ist gewöhnlich nur für den ärztlich geschulten Blick erkennbar.

Eine weitere Unterscheidung der Schielformen hat in der Hinsicht zu erfolgen, ob das Schielen an eines der beiden Augen gebunden ist, oder ob abwechselnd bald das rechte bald das linke Auge vom vorgeschriebenen Wege abweicht. Im erstgenannten Falle (Strabismus monolateralis) ist stets das Schielauge zugleich das schwächer sehende. Im zweiten Falle (Strabismus alternans) sehen beide Augen annähernd gleich gut, doch findet sich nicht selten ein verschiedener optischer Bau derselben, derart, daß das eine Auge kurzsichtig, das andere normal- oder übersichtig ist.

**4. Grad.** Dem Grade nach kommen alle Übergänge von leichten, kaum merkbaren, nur bei gewissen Anlässen hervortretenden oder durch besondere Versuche nachweisbaren Abweichungen, bis zu hochgradiger Entstellung.

Der schwächste Grad wird als latente Form bezeichnet und verdient kaum die Bezeichnung Schielen, ist vielmehr nur als eine Vorstufe desselben zu betrachten. Er beruht auf Schwäche und leichter Ermüdbarkeit (Insuffizienz) der inneren Augenmuskeln und äußert sich subjektiv durch schmerzhafte Empfindungen bei längerem Lesen, Schreiben oder Handarbeiten durch Undeutlichwerden und Ineinanderschieben der Zeilen und Buchstaben bis zu deutlicher Verdoppelung derselben. Durch Willensanstrengung oder kurze Ruhe können diese Erscheinungen für einige Zeit zum Verschwinden gebracht werden. Der Arzt erkennt die Insufficienz der inneren Augenmuskeln, wenn er ein Auge des Patienten verdeckt und dabei ein nahegelegenes Objekt betrachtet wird. Entfernt man dann plötzlich die Hand, so findet man das verdeckt gewesene Auge in Schielstellung stehen. Es war seiner muskulären Gleichgewichtslage gefolgt und aus der Richtung gewichen, weil der verdeckende Schirm das Doppeltsehen unmöglich machte und so den Kontrollapparat außer Thätigkeit setzte.

Die geschilderte Insufficienz der inneren Augenmuskeln tritt oft im Gefolge schwerer Krankheiten gleichzeitig mit allgemeiner Muskelschwäche auf und geht mit fortschreitender Kräftigung in Heilung über, wenn nicht übergroße Augenanstrengungen, insbesondere Arbeiten mit starker Annäherung der Augen zu offenkundigem (manifestem) Schielen führen. Im Anfang können die Augen für die Ferne noch genau eingestellt werden, und es tritt die Abweichung eines Auges nur bei Fixation nahe gelegener Gegenstände auf, weil hierbei die inneren Augenmuskeln außer stande sind, die zugemutete Arbeit zu leisten. Die auftretenden Doppelbilder wirken zwar anfangs störend, werden aber später infolge von Gewöhnung nur noch wenig empfunden. Mit der Toleranz gegen das Doppelsehen pflegt dann auch beim Fernblick die Einstellung des schielenden Auges zu unterbleiben; die Ausbildung des Schielens ist vollendet.

Den Grad des Schielens pflegt man zu ermitteln, indem man durch Verdecken des normalen Auges das schielende zur Fixation zwingt, und die Strecke, welche es bei dieser Ein-

ſtellung durchläuft, in Millimetern ausdrückt. Bei dieſem Verſuch wird man bemerken, daß das geſunde Auge hinter dem verdeckenden Schirm ſeinerſeits in Schielſtellung getreten iſt, während das ſonſt ſchielende Auge die Fixation zu übernehmen gezwungen wurde. Man nennt dies die Sekundärablenkung des geſunden Auges, ſie iſt immer genau gleich der primären Ablenkung des wahren Schielauges.

**5. Behandlung.** Die Behandlung des Schielens hat zu berückſichtigen, daß unter günſtigen Bedingungen manche Formen des Einwärtsſchielens ohne Eingriff in Heilung übergehen. Man kann dies unterſtützen durch geeignete Arbeitsvorſchriften für das Auge, insbeſondere auch durch Verordnung von Augengläſern, welche in dem einen Falle die Überſichtigkeit korrigieren, im anderen die Sehſchärfe heben, oder auch einen größeren Abſtand der Augen von der Arbeit ermöglichen.

Beſondere Sorgfalt hat man von je einer vorhandenen Schwachſichtigkeit des ſchielenden Auges gewidmet. Die Erfahrung lehrt, daß ſolche einſeitige Sehſchwäche zwar meiſtenteils ſchon vor dem Schielen beſtand und deſſen Entſtehung mit verſchuldete, daß aber bei jahrelangem Beſtehen der Schielſtellung noch eine weitere Verſchlechterung eintritt, die man als Schwachſichtigkeit durch Nichtgebrauch bezeichnet.

Es liegt nahe, das ſehſchwache ſchielende Auge durch zeitweiſes Verbinden des guten Auges im Sehen zu üben und dadurch zu kräftigen. Man darf ſich aber hiervon keine heilende Wirkung auf das Schielen verſprechen, da, wie erwähnt, das verbundene normale in die Schielſtellung übergeht, und darin ſo lange vernarrt, bis es vom Verbande befreit die Führung im Sehakt übernimmt, während das kranke Auge in die Schielſtellung zurück kehrt.

Für die meiſten Fälle voll ausgebildeten Schielens iſt Heilung nur durch Operation möglich. Dieſe beſteht in Vorlagerung oder Rücklagerung der Anheftungsſtelle gewiſſer Augenmuskeln. Die Operation iſt auch ohne Chloroform mit Hilfe von Cocain faſt ſchmerzlos ausführbar, und kann ſowohl durch die Schnittführung als auch durch die nachfolgende Naht genau doſiert und dem Grade des Schielens angepaßt werden. Der Zeitpunkt für den operativen Eingriff muß dem Ermeſſen des Arztes überlaſſen bleiben, weil ſich allgemeine Regeln hierfür nicht aufſtellen laſſen. Im allgemeinen empfiehlt es ſich nicht, Kinder vor Ablauf des 6. Lebensjahres der Schieloperation zu unterwerfen.

Der Erfolg der Operation iſt nicht für alle Fälle gleich, läßt ſich aber aus dem Unterſuchungsergebnis mit einiger Wahrſcheinlichkeit vorausſagen. Vor allem iſt feſtzuhalten, daß die Operation niemals das Sehvermögen verbeſſert, ſondern nur die Entſtellung beſeitigt, alſo als rein kosmetiſche Maßregel zu bezeichnen iſt. Die richtige Stellung des abweichenden Auges fürs erſte herzuſtellen iſt im allgemeinen leicht. Ob der Erfolg ein bleibender iſt, oder im Laufe der Zeit wieder ganz oder teilweiſe verloren geht, hängt in erſter Linie von der Sehkraft des ſchielenden Auges ab. Bei ſehr ſtark herabgeſetzten Sehvermögen iſt die Gefahr des Rückfalles in die Schielſtellung gegeben. Nach der Operation muß durch geeignete Augengläſer und durch Übung mit ſtereoſkopiſchen Bildern für Sicherung des Erreichten Sorge getragen werden. Allerdings iſt ein körperliches Sehen, das ja für das Stereoſkop Bedingung iſt, in vielen Fällen weder vor noch nach der Operation zu erreichen, weil ſich das ſehſchwache Auge nicht zum gemeinſamen (binoonlären) Sehakt heranziehen läßt.

Die Verſuche, durch Schielbrillen, d. h. durch Vorbinden undurchſichtiger, in der Mitte durchbohrter Schalen das ſchielende Auge zum Blick geradeaus zu zwingen und dadurch der Heilung zuzuführen, gehören einem längſt überwundenen Standpunkt an. Hinter dieſen Brillen ſucht nur das führende Auge die centrale Öffnung auf, das ſchiefſtehende Auge ſchielt aber hinter dem Schirm beharrlich weiter.

**6. Irrtümliche Bezeichnungen.** Aus dem bisher Geſagten geht hervor, daß der Begriff des Schielens ſcharf umſchrieben iſt. Im Volksmunde wird dieſe Bezeichnung zuweilen fälſchlich für ganz andere Dinge angewendet, deren einige kurz erwähnt werden mögen.

Es können nie beide Augen gleichzeitig ſchielen, weil das Schielauge nur aus ſeiner Abweichung vom fixierenden Auge erkannt werden kann. Eine ſtarke aber gleichmäßige Seitwärtswendung beider Augen, wie ſie bei gewiſſen Gemütsbewegungen vorkommt und zuweilen bildlich dargeſtellt wird, (z. B. Albrecht Dürers Bildnis des Holzſchuhes) darf nicht mit Schielen verwechſelt werden. Gewiſſe ungeordnete, dem Schielen täuſchend ähnliche Blickbewegungen finden ſich oft bei Säuglingen, die noch nicht gelernt haben, ihre Augen gleich-

mäßig auf einen Gegenstand zu richten. Dies verursacht den Eltern zuweilen unbegründete Besorgnis.

Ebenso irrtümlich ist es, glänzenden oder anderweitig die Aufmerksamkeit kleiner Kinder in der Wiege oder im Wagen auf sich lenkenden Gegenständen, wenn sie sich zur Seite des Kindes befinden, die Schuld an der Entstehung des Schielens zu geben. Es ist dies die eben gerügte Verwechslung zwischen Seitwärtsblick und Schielen.

**Litteratur:** Schweigger, Klinische Untersuchung über das Schielen. Berlin 1881. — Alfred Gräfe, Motilitätsstörungen des Auges. Gräfe-Sämisch's Handbuch der Augenheilkunde VI, 9.

Nürnberg. Paul Schubert.

## Schiller, Friedrich von

1. Schillers Erziehungsideal und die theoretische Pädagogik. 2. Die Verwertung Schillers in den einzelnen Schulgattungen.

**1. Schillers Erziehungsideal und die theoretische Pädagogik.** Schiller hat kein Lehrbuch der Pädagogik hinterlassen. Wie aber bei jedem bedeutenden Dichter der Erzieher in die Schule gehen kann, so wird man erst recht von dem „Philosophen unter den Dichtern" erwarten dürfen, daß er auch der Erziehungsfrage seine Beachtung werde geschenkt haben. Und so ist es. Von seinen philosophischen Schriften kommen für die theoretische Pädagogik hauptsächlich drei in Betracht, deren Inhalt hier freilich nur in den äußersten Umrissen wiedergegeben werden kann:

A. Die Hauptschrift sind die „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen". In dem ersten Teile (Brief 1—9) handelt es sich für Schiller um den Nachweis, daß das gegenwärtige Geschlecht als Einheit betrachtet und auf der Wage des Verstandes zwar Vorzüge vor den besten der Vorwelt behaupten möge, daß aber ein einzelner Neuerer nimmermehr etwa mit dem einzelnen Athenienser um den Preis der Menschheit streiten könne. Der Grieche habe die Jugend der Phantasie mit der Männlichkeit der Vernunft in einer herrlichen Menschheit vereinigt. In der gegenwärtigen Zeit aber sei die Idealität in unserer Natur zerstört worden. Ihre Wiederherstellung könne nicht vom Staate erwartet werden, alle Verbesserung im Politischen müsse vielmehr von der Veredlung des Charakters ausgehen, und das Werkzeug dazu sei die „schöne Kunst".

In dem zweiten Teile (Brief 10—16) wird näher begründet, inwiefern die schöne Kunst den beiden entgegengesetzten Gebrechen des Zeitalters, nämlich der Rohigkeit einerseits und der Erschlaffung andererseits, begegnen könne. Um diesen Nachweis zu führen, werden zunächst die beiden entgegengesetzten Grundtriebe des Menschen, der sinnliche Trieb und der Formtrieb, näher untersucht. Der sinnliche Trieb geht aus von dem physischen Dasein des Menschen und ist beschäftigt, ihn in die Schranken der Zeit zu setzen und zur Materie zu machen. Der Formtrieb geht aus von dem absoluten Dasein des Menschen oder von seiner vernünftigen Natur und ist bestrebt, ihn in Freiheit zu setzen, Harmonie in die Verschiedenheit seines Erscheinens zu bringen und bei allem Wechsel seines Zustandes seine Person zu behaupten. Die ausschließliche Herrschaft sowohl des einen als des anderen Triebes ist von üblen Folgen begleitet. Sollen diese vermieden werden, so muß eine solche Wechselwirkung zwischen beiden Trieben stattfinden, wo die Wirksamkeit des einen die Wirksamkeit des anderen zugleich begründet und begrenzt, und wo jeder einzelne für sich gerade dadurch zur höchsten Verkündigung gelangt, daß der andere thätig ist. Diese Wechselwirkung erzeugt ein dritter Trieb, den Schiller den Spieltrieb nennt. Der Spieltrieb bringt Form in die Materie und Materie in die Form und versöhnt so den sinnlichen Trieb und den Formtrieb. Sein Gegenstand ist lebende Gestalt oder was man in weitester Bedeutung Schönheit nennt. Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Es giebt nun zwei Wirkungsarten der Schönheit, eine auflösende oder schmelzende und eine anspannende oder energische. Erstere hält den sinnlichen Trieb und den Formtrieb in ihren Grenzen, letztere erhält beide in ihrer Kraft. In dem Idealschönen fallen beide Wirkungsarten ineinander; denn die Schönheit in der Idee ist eine unteilbare, einzige; aber die Schönheit in der Erfahrung wird ewig eine doppelte sein. Das Idealschöne, obgleich unteilbar und einfach, zeigt in verschiedener Beziehung sowohl eine schmelzende als energische Eigenschaft, in der Erfahrung giebt es eine schmelzende und energische Schönheit. Beide Arten der Schönheit kommen verschiedenen Bedürfnissen des Menschen entgegen. Für den Menschen unter dem Zwange entweder der

Materie oder der Form ist die schmelzende Schönheit Bedürfnis; denn von Größe und Kraft ist er längst gerührt, ehe er für Harmonie und Grazie anfängt empfindlich zu sein. Für den Menschen unter der Induigenz des Geschmackes ist die energische Schönheit Bedürfnis; denn nur allzu gerne verscherzt er im Stand der Verfeinerung eine Kraft, die er aus dem Stand der Wildheit herüberbrachte.

In dem dritten Teile (Brief 17—27) wird die schmelzende Schönheit näher untersucht. Der Zustand, in den das Gemüt durch die schmelzende Schönheit versetzt wird, ist die ästhetische Stimmung. Obwohl diese, sobald man sein Augenmerk auf einzelne und bestimmte Wirkungen richtet, in Rücksicht auf Erkenntnis und Gesinnung völlig indifferent und unfruchtbar ist, so ist sie doch andererseits, insofern man dabei auf die Abwesenheit aller Schranken nnd auf die Summe der Kräfte achtet, die in ihr gemeinschaftlich thätig sind, die notwendige Bedingung, unter der allein wir zu einer Einsicht und zu einer Gesinnung gelangen können. Der Schritt von dem ästhetischen Zustande zu dem logischen und dem moralischen ist unendlich leichter als der Schritt von dem physischen Zustande zu dem ästhetischen war. Um den sinnlichen Menschen zur Einsicht und zu großen Gesinnungen zu führen, muß man erst seine Natur verändern, dem ästhetischen braucht man nur wichtige Anlässe zu geben. Es giebt also sowohl für den einzelnen Menschen als für die ganze Gattung dreierlei aufeinander folgende Entwickelungsstufen: den physischen, den ästhetischen und den moralischen Zustand. Diese Zustände sind jedoch nur in der Idee notwendig voneinander zu trennen, in der Erfahrung sind sie mehr oder weniger vermischt. In dem physischen (tierischen) Zustande, in dem der Mensch zwar nie ganz war, dem er aber auch nie ganz entflohen ist, hat alles für den Menschen nur eine Existenz, insofern es ihm eine Existenz verschafft. Er verhält sich zu den Gegenständen nur als Begehrender oder als Verabscheuender. Zwar regen sich auch schon auf dieser Stufe in ihm die Vernunft und das Moralgesetz, aber nur in Verfälschungen. Der Trieb des Lebens spielt über den Formtrieb noch den Meister. Weil hier der Mensch selbst noch bloß Welt ist, ist für ihn noch keine Welt. Erst in dem ästhetischen Stande sondert sich seine Persönlichkeit von der Welt ab. Sie tritt damit in die Welt der Ideen, aber ohne darum die sinnliche Welt zu verlassen, wie bei Erkenntnis der Wahrheit geschieht. Wenn wir uns an Erkenntnissen ergötzen, so unterscheiden wir sehr genau unsere Vorstellung von unserer Empfindung, den Übergang von der Thätigkeit zum Leiden, aber in unserem Wohlgefallen an der Schönheit läßt sich keine solche Succession zwischen der Thätigkeit und dem Leiden unterscheiden, hier zerfließt die Reflexion vollkommen mit dem Gefühle. Es geht eine förmliche Auswechselung der Materie mit der Form und des Leidens mit der Thätigkeit vor sich. Fragt man nach den Bedingungen, unter denen sich die ästhetische Stimmung des Gemüts erzeugt, so kann sie sich weder bei den Troglodyten noch bei den Nomaden entwickeln, sondern nur da, wo die Natur günstige Verhältnisse geschaffen hat, wie bei dem griechischen Volke. Und fragt man, wodurch sich der Eintritt der ästhetischen Stimmung verkündigt, so ist die Antwort: Durch die Freude am Schein. Nur muß das kein falscher Schein sein, der die Wirklichkeit zu vertreten sich anmaßt, sondern der reine ästhetische Schein. Dieser ist weder der Wahrheit gefährlich noch der Sittlichkeit; denn er sagt sich von allem Anspruch auf Realität ausdrücklich los. Die Klage, daß über dem Schein das Wesen vernachlässigt werde, wäre unberechtigt, wenn wir es zu dem reinen Schein gebracht hätten, wenn wir das Schöne der lebendigen Natur genießen könnten, ohne es zu begehren, und das Schöne der nachahmenden Kunst zu bewundern vermöchten, ohne nach einem Zwecke zu fragen. Aber um diesem reinen, selbständigen Schein nachzustreben, bedarf es einer totalen Revolution in der ganzen Empfindungsweise des Menschen. Zwar zeigt sich schon im Reiche des Vernunftlosen, in der Tierwelt und in der unbeseelten Natur eine Spur der Freiheit vom Zwange des Bedürfnisses, ein Vorspiel des Unbegrenzten, aber das ist nur erst ein physisches Spiel. Auch bei dem Menschen ist der tierische Kreis aufgethan, sobald er überhaupt nur anfängt, dem Stoffe die Gestalt vorzuziehen. Doch sind diese ersten Anfänge nur Phantasiespiele, Spiele der freien Ideenfolge, die bloß zum animamalischen Leben des Menschen gehören. In seinen ersten Versuchen ist der Spieltrieb noch kaum zu erkennen, da der sinnliche unaufhörlich dazwischen tritt. Daher liebt der rohe Geschmack das Bunte, Abenteuerliche, grelle Kontraste u. s. w. Schön heißt ihm, was ihn aufregt. Aber bald ist der Geschmack damit

nicht mehr zufrieden. Der Menſch fängt an, ſich zu ſchmücken. Das Schöne wird nun für ſich allein ein Objekt des Strebens. Der geſetzloſe Sprung der Freude wird zum Tanz, eine ſchönere Notwendigkeit kettet die Geſchlechter zuſammen, die Begierde erhebt ſich zur Liebe, und in der moraliſchen Welt ſtrebt die Schönheit dahin, das Sanfte und Heftige zu verſöhnen. Und ſo wird auch aus dem tyranniſchen Staate, der die Natur durch Natur bezähmte, und dem ethiſchen, der den einzelnen Willen dem allgemeinen unterwirft, der äſthetiſche Staat, der den Willen des Ganzen durch die Natur des Individuums vollzieht. Nur die Schönheit kann der Menſchheit einen geſelligen Charakter erteilen. Die ſinnlichen Freuden können wir nicht zu allgemeinen erweitern, weil wir unſer Individuum nicht allgemein machen können, die Vernunftfreuden können wir nicht allgemein machen, weil wir die Spuren des Individuums aus dem Urteile anderer nicht ſo wie aus dem unſerigen ausſchließen können, nur das Schöne genießen wir als Individuum und als Gattung zugleich, d. h. als Repräſentanten der Gattung. Das ſinnlich Gute kann nur einen Glücklichen machen, das abſolut Gute kann nur unter Bedingungen glücklich machen, die allgemein nicht vorauszuſetzen ſind, nur die Schönheit beglückt alle Welt, und jedes Weſen vergißt ſeine Schranken, ſo lange es ihren Zauber erfährt. Dem Bedürfnis nach exiſtiert ein ſolcher Staat des ſchönen Scheines in jeder feingeſtimmten Seele, der That nach möchte man ihn wohl nur in einigen wenigen auserleſenen Zirkeln finden, wo eigene ſchöne Natur das Betragen lenkt, wo der Menſch durch die verwickeltſten Verhältniſſe mit kühner Einfalt und ruhiger Unſchuld geht und weder nötig hat, fremde Freiheit zu kränken, um die ſeinige zu behaupten, noch ſeine Würde wegzuwerfen, um Anmut zu zeigen.

B. Die zweite Schrift „Über das Erhabene“, obwohl in ihrer erſten Geſtalt älter als die vorige, iſt doch als Ergänzung zu ihr zu betrachten, inſofern nach Schiller die äſthetiſche Erziehung erſt dann zu einem vollſtändigen Ganzen gemacht wird, wenn zu dem Schönen noch das Erhabene hinzukommt. Mit Kant faßt Schiller das Gefühl des Erhabenen als ein gemiſchtes Gefühl, als eine Zuſammenſetzung von Wehſein und Frohſein. Der Reiz, den es ausübt, iſt vornehmlich in dem Gefühle der Freiheit begründet, in das es uns verſetzt. Zwar fühlen wir uns auch frei bei der Schönheit, aber hier geſchieht es, weil die ſinnlichen Triebe mit dem Geſetze der Vernunft harmonieren; beim Erhabenen dagegen fühlen wir uns frei, weil die ſinnlichen Triebe auf die Geſetzgebung der Vernunft keinen Einfluß haben. Das Erhabene verſchafft uns einen Ausgang aus der ſinnlichen Welt, worin uns das Schöne gern immer gefangen halten möchte. Es findet ſich ſowohl in der uns umgebenden phyſiſchen Schöpfung als in der moraliſchen Welt. Was die erſtere anlangt, ſo iſt an das für die Einbildungskraft Unerreichbare, an den Anblick unbegrenzter Fernen, des Ozeans u. ſ. w., oder an das dem Verſtand Unfaßbare, wie die geiſtreiche Unordnung einer natürlichen Landſchaft oder Schottlands wilde Kataraкte, zu denken. In der moraliſchen Welt zeigt ſich das Erhabene nur dann, wenn wir ſie nicht mit der dürftigen Fackel des Verſtandes beleuchten; denn dann ſcheint mehr der tolle Zufall als ein weiſer Plan in ihr zu herrſchen. Aber die reine Vernunft findet gerade in dem gänzlichen Mangel einer Zweckverbindung in dem Chaos von Erſcheinungen ihre eigene Unabhängigkeit von Naturbedingungen dargeſtellt. Menſchen von erhabener Gemütsſtimmung werden durch dieſe eine dargebotene Idee der Freiheit für allen Fehlſchlag der Erkenntnis entſchädigt. So iſt auch die Weltgeſchichte ein erhabenes Objekt, nur darf man ſich ihr nicht mit großen Erwartungen von Licht und Erkenntnis nähern. Alle wohlgemeinten Verſuche der Philoſophie, das, was die moraliſche Welt fordert, mit dem, was die wirkliche leiſtet, in Übereinſtimmung zu bringen, werden durch die Ausſagen der Erfahrung widerlegt. Man muß darauf verzichten, die wirkliche Welt zu erklären, und vielmehr ihre Unbegreiflichkeit ſelbſt zum Standpunkt der Beurteilung machen. Erſt dann wird das Gemüt unwiderſtehlich aus der Welt der Erſcheinungen heraus in die Ideenwelt, aus dem Bedingten ins Unbedingte getrieben. Je öfter der Geiſt dieſen Akt von Selbſttätigkeit erneuert, deſto mehr wird ihm derſelbe zur Fertigkeit, ſo daß, wenn aus dem eingebildeten und künſtlichen Unglück ein wirkliches wird, er im ſtande iſt, es als ein künſtliches zu behandeln und das wirkliche Leiden in eine erhabene Rührung aufzulöſen. Nur der ſchlaffe, verzärtelte Geſchmack möchte über das ernſte Angeſicht der Notwendigkeit einen Schleier werfen, während doch nur in der Bekanntſchaft der uns umlagernden Gefahren Heil für uns

ist. Die Fähigkeit, das Erhabene zu empfinden, ist eine der herrlichsten Anlagen in der Menschennatur, die sowohl wegen ihres Ursprunges aus dem selbständigen Denk- und Willensvermögen unsere Achtung als wegen ihres Einflusses auf den moralischen Menschen die vollkommenste Entwickelung verdient. Das Schöne macht sich bloß verdient um den Menschen, das Erhabene um den reinen Dämon in ihm. Ohne das Erhabene würde uns die Schönheit unserer Würde vergessen machen. Nun bietet zwar schon die Natur für sich allein Objekte in Menge, an denen sich die Empfindungsfähigkeit für das Erhabene üben könnte; aber da die Natur als eine Macht auf den Menschen wirkt, während sie doch nur als Objekt der freien Betrachtung ästhetisch werden kann, so ist der Mensch besser bedient, wenn er von der Kunst, die als völlig freie von ihrem Gegenstande alle zufälligen Schranken absondert, einen zubereiteten und auserlesenen Stoff empfängt.

C. In der Schrift „Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen" wird zunächst von dem Verhältnis des Geschmackes zur Erkenntnis gesprochen. Wo Erkenntnis der Zweck ist, da kann uns die Schönheit direkt und unmittelbar keine Dienste leisten, wohl aber mittelbar dadurch, daß sie das Gemüt in eine der Erkenntnis günstige Stimmung zu versetzen vermag. Doch selbst hierbei sind Einschränkungen zu machen. Bei der wissenschaftlichen Erkenntnis, die auf deutlichen Begriffen und erkannten Prinzipien beruht, muß die Einbildungskraft ihren willkürlichen Charakter verleugnen und sich dem Bedürfnis des Verstandes unterordnen. Doch wird da auch auf den ernstlichen Entschluß des Hörers oder Lesers gerechnet, um der Sache willen auf die Schwierigkeiten nicht zu achten, die von der Form unzertrennlich sind. Beim populären Unterricht wird die Einbildungskraft weit mehr ins Spiel gemischt. Aber um schön zu sein, muß die Darstellung Sinnlichkeit im Ausdruck und Freiheit in der Bewegung besitzen. Der wissenschaftliche und populäre Ausdruck geben uns den Baum mitsamt der Wurzel, aber freilich müssen wir uns gedulden, bis er blüht und Früchte trägt; der schöne Ausdruck bricht uns bloß die Blüten und Früchte davon ab, aber der Baum, der sie trug, wird nicht unser. Der schöne Ausdruck paßt ebensowenig für den Lehrstuhl, als der schulgerechte für den schönen Umgang und für die Rednerbühne taugt. Für den Unterricht der Jugend ist es schädlich, wenn Schriften dazu gewählt werden, worin wissenschaftliche Materien in schöne Form eingekleidet sind. Denn dann wird der Verstand immer nur in seiner Zusammenstimmung mit der Form geübt und lernt nie die Form von dem Stoffe scheiden und als ein reines Vermögen handeln. Und doch ist die bloße Übung des Verstandes ein Hauptmoment bei dem Jugendunterricht, und an dem Denken selbst liegt in den meisten Fällen mehr als an dem Gedanken. Früh schon muß der Studierende nach der edleren Luft streben, welche der Preis der Anstrengung ist. Der Gründlichkeit der Erkenntnis ist es nachteilig, wenn bei dem eigentlichen Lernen den Forderungen des Geschmackes Raum gegeben wird. Gleichwohl soll der Studierende veranlaßt werden, schulmäßig erworbene Kenntnisse auf dem Wege der lebendigen Darstellung mitzuteilen. Erst wer das vermag, beweist nicht nur, daß er dazu gemacht ist, seine Kenntnisse zu erweitern, sondern er beweist auch, daß er sie in seiner Natur aufgenommen und in seinen Handlungen darzustellen fähig ist. Allgemein läßt sich sagen, daß dem Geschmacke, allerdings unter den gemachten Einschränkungen, bei Mitteilung der Erkenntnis nur die Form anvertraut ist, aber unter der ausdrücklichen Bedingung, daß er sich nicht an dem Inhalte vergreife. Wird diese Bedingung nicht gehalten, so hat das die schlimme Folge, daß nicht mehr nach dem gefragt wird, was die Dinge sind, sondern wie sie sich am besten den Sinnen empfehlen. Überhaupt ist es bedenklich, dem Geschmacke seine völlige Ausbildung zu geben, ehe man den Verstand als reine Denkkraft geübt und den Kopf mit Begriffen bereichert hat. Einen jungen Menschen in den Zirkel der Grazien einzuführen, ehe ihn die Musen als mündig entlassen haben, muß ihm notwendig verderblich werden. Wird der Eindruck auf den Sinn zum höchsten Richter gemacht und die Dinge bloß auf die Empfindung bezogen, so tritt der Mensch niemals aus der Dienstbarkeit der Materie, so wird es niemals Licht in seinem Geist. Hier liegt auch der Probierstein, woran man den bloßen Dilettanten vom Kunstgenie unterscheiden kann. Der erstere verachtet das anstrengende Studium, und die Schwierigkeiten erkälten seinen kraftlosen Eifer; das wahre Kunstgenie behält bei dem glühenden Gefühle für das Ganze Kälte und ausdauernde Geduld für das Einzelne, und um der Vollkommenheit keinen Abbruch zu thun, opfert es

lieber den Genuß der Vollendung auf. Noch weit größer als für die Erkenntnis sind die Nachteile, die aus einer übertriebenen Empfindlichkeit für das Schöne der Form hervorgehen, für den Willen. Belletristische Willkürlichkeit, auf Maximen des Willens angewendet, ist etwas Böses und muß unausbleiblich das Herz verderben. Wahl entzieht sich der Mensch van Geschmack freilich dem graben Joch des Instinktes, er versteht sich dazu, die Objekte seiner Begierde sich van dem denkenden Geiste bestimmen zu lassen. Und ja lange Neigung und Pflicht in denselben Objekt des Begehrens zusammentreffen, kann die Repraduktion des Sittengefühls durch das Schönheitsgefühl keinen pasitiven Schaden anrichten. Wenn aber Empfindung und Vernunft ein verschiedenes Interesse haben, wenn es nötig wird, die Ansprüche des maralischen und ästhetischen Sinnes, die ein langes Einverständnis beinahe unentwirrbar vermengte, auseinander zu setzen, dann will der Geschmack, der sich durch die lange Observanz Achtung zu erschleichen gewußt hat, mit der Vernunft als sittlicher Gesetzgeberin wie Gleich mit Gleichem handeln. Unter den van dem Schönheitsgefühl abstammenden Neigungen empfiehlt sich dem moralischen Gefühl besonders der veredelte Affekt der Liebe. Allein man wage es ja nicht mit diesem Führer, wenn man nicht schon durch einen besseren gesichert ist. Denn unter Umständen vermag dieser Affekt die moralische Stimme in uns, wenn sie seinem Interesse entgegensteht, als eine Anregung der Selbstliebe verächtlich zu machen und kann uns nicht var schändlichen Handlungen sichern, wenn nicht der Charakter durch gute Grundsätze verwahrt ist. Gerade der Mensch von verfeinertem Geschmacke ist einer sittlichen Verderbnis fähig, var welcher der rahe Natursohn eben durch seine Raheit gesichert ist. Er will es nicht Wort haben, daß er fällt, und um sein Gewissen zu beruhigen, belügt er es lieber. Er möchte zwar gern der Begierde nachgeben, aber ohne dadurch in seiner eigenen Achtung zu sinken. Und das bringt er zu stande, indem er die seiner Neigung entgegenstehende höhere Autorität vorher umstürzt. Kurz, für die Maratität des Charakters ist es äußerst gefährlich, wenn zwischen den sittlichen und den sinnlichen Trieben, die doch nur in dem Ideale und nie in der Wirklichkeit vallkommen einig sein können, eine zu innige Gemeinschaft herrscht. Viel sicherer ist es für die Maralität des Charakters, wenn die Repräsentation des Sittengesetzes durch das Schönheitsgefühl wenigstens momentweise aufgehaben wird, wenn die Vernunft öfter unmittelbar gebietet und dem Willen seinen wahren Beherrscher zeigt.

Die hier gegebenen Auszüge sind dürftig und erschöpfen nicht im entferntesten den Reichtum der Schillerschen Gedanken. Wer in diesen eindringen will, muß sie selbst lesen, und zwar, wenn er rechten Gewinn davon haben will, so lesen, daß er seinen eigenen (religiösen, psychalagischen oder ästhetischen) Standpunkt vorerst möglichst ganz beiseite läßt und nur das eine sich stetig vergegenwärtigt, daß es ein Dichter, und zwar der größte unserer Nation, ist, der so zu uns spricht. Diese Bemerkung erscheint nötig angesichts so mancher von Einseitigkeit nicht frei zu sprechender Urteile, die über Schiller gefällt worden sind. Vielen Theolagen erscheint ein Gedankengebäude, das sich mit der Emporhebung des Menschen beschäftigt, und in dem doch der Name Gatt kaum vorkommt, von varnherein höchst bedenklich. Der Psycholog von heute nimmt Anstoß an der centralen Bedeutung, die Schiller dem menschlichen Willen zuschreibt. Und selbst manche Ästhetiker haben ja viel an Schillers Ästhetik auszusetzen, daß schließlich nicht allzuviel davon übrig bleibt (vergl. z. B. Kühnemann, der in der Schrift „Kants und Schillers Begründung der Ästhetik“ nicht nur van Schillers „gelegentlicher dichterischer Skrupellosigkeit“ redet, sandern auch findet, daß „der eigentliche Erkenntnisgehalt durch die Schillersche Fassung des Erziehungsgedankens leidet“, daß „ein schlechterdings nicht zu rechtfertigender Ausdruck bei der Betrachtung des menschlichen Lebens das Übersinnliche und Unendliche sei“, daß „Schillers Einteilung der ästhetischen Phänomene nicht überzeugend scheine“ u. s. w.). Hätte uns Schiller weiter nichts hinterlassen als eben seine philosophischen Schriften, so würden diese zwar auch für alle Zeiten als Denkmäler eines nicht gewöhnlichen Geistes Geltung beanspruchen, aber die Kritik hätte dach leichteres Spiel und wäre wahrscheinlich längst schon zu mehr absprechenden als zustimmenden Ergebnissen gelangt. Sie hätte vielleicht darauf hingewiesen, daß ein salcher „reiner ästhetischer Schein“ ein Phantasiegebilde sei, das durch kein Beispiel aus der Erfahrung belegt werden könne, sie hätte ferner wohl mit Recht geltend gemacht, daß die einzelnen Aufsätze nicht frei van widersprechenden Behauptungen seien, indem das

eine Mal die Äſthetik unter, ein anderes Mal neben und ein drittes Mal über die Moral geſtellt werde. Iſt man ja ſelbſt auch unter Hinzunahme der übrigen Werke Schillers noch nicht dazu gelangt, eine ſich allgemeiner Zuſtimmung erfreuende Antwort auf die Frage zu geben, wie er ſich endgültig das Verhältnis zwiſchen Äſthetik und Moral gedacht habe. Und in der That, hierin liegt auch die Hauptſchwierigkeit, an deren Beſeitigung aber gerade die Pädagogik hervorragendes Intereſſe hat. Wir maßen uns nicht an, jene Frage hier löſen zu wollen, was ohnehin in dem Rahmen eines kurzen Artikels unmöglich ſein würde. Es ſeien nur einige Punkte angedeutet, auf die unſeres Erachtens ein hohes Gewicht zu legen iſt. Zunächſt iſt der Umſtand von Bedeutung, daß Schillers Beſchäftigung mit der Philoſophie gerade in die Mitte ſeiner dichteriſchen Laufbahn, nach ſeiner Jugend und vor ſeine Meiſterperiode, fällt. Schon hieraus läßt ſich, ſelbſt wenn dies nicht durch ausdrückliche Zeugniſſe Schillers beſtätigt würde, ſchließen, daß ihm die Philoſophie nicht Selbſtzweck, ſondern nur Mittel zum Zwecke geweſen iſt. Er hat ſich, wie Kuno Fiſcher ſagt, in die Philoſophie hineingedichtet und dann wieder in die Poeſie zurückphiloſophiert. Es läßt ſich ferner ſchließen, daß die theoretiſchen Ergebniſſe, zu denen er gelangt, ſich in den Werken der Meiſterſchaftsperiode in dichteriſcher Form wiederfinden, daß die philoſophiſchen Schriften das Programm und die dichteriſchen Meiſterwerke die Ausführung ſein werden, woraus weiter folgen würde, daß ein volles Verſtändnis der erſteren nur durch die letzteren zu ermöglichen iſt. Endlich aber kann ſich kein Leſer der Schillerſchen philoſophiſchen Schriften dem Eindrucke entziehen, daß ſie ein ſtark ſubjektives Gepräge tragen. „Rückſichtslos iſt mitten zwiſchen die pſychologiſche Theorie das ſouveräne Selbſtbewußtſein der Schillerſchen Perſönlichkeit geſetzt“ (Kühnemann, a. a. O. S. 114; vergl. Schillers eigene Worte in ſeinem Brief an Goethe vom 7. Januar 1795: „Wie das Schöne ſelbſt aus dem ganzen Menſchen genommen iſt, ſo iſt dieſe meine Analyſis desſelben aus meiner ganzen Menſchheit herausgenommen“). Mag das nun unſern Beifall oder unſer Mißfallen finden, wir ſind genötigt, Schillers Perſönlichkeit zu ſtudieren, um ſein Erziehungsideal gleichſam in Praxis zu ſehen. Und daß wir es in ſeinem Leben, natürlich innerhalb der auch dem edelſten menſchlichen Streben geſetzten Schranken, wiederfinden, davon können uns die großen Schillerbiographieen überzeugen, vor allen Haſſmeiſter, deſſen Werk die Grundlage aller ſpäteren geworden iſt, Palleske, Brahm und Wychgram. Das Studium dieſer Werke ſchützt vor dem Abwege einiger Litterarhiſtoriker, die in ihrer Vergötterung Goethes ſo weit gehen, daß ſie nicht nur den Dichter, ſondern auch den Menſchen Schiller zu verunglimpfen ſuchen. Unter Berückſichtigung von alledem ließe ſich das Schillerſche Erziehungsideal vielleicht in folgende Worte kleiden: Es iſt ein Zuſtand des Gemütes, in dem die menſchheitlichen Intereſſen, Ziele und Aufgaben, die „großen Gegenſtände der Menſchheit“ (Drewes), nicht mehr als „ſchwere Traumbilder des Erdenlebens“ erſcheinen, ſondern durch die ſchöne Kunſt in eine ſolche Beleuchtung gerückt ſind, daß der Menſch, von aller „Angſt des Irdiſchen“ befreit, einer göttlichen Ruhe und Heiterkeit teilhaftig wird. Die Herbeiführung eines ſolchen Zuſtandes iſt nur einem ſtarken Willen möglich. Denn das Schöne iſt nach Schiller kein Erfahrungsbegriff, ſondern ein Imperativ (Schillers Brief an Körner vom 25. Oktober 1794), wie denn auch „Das Ideal und das Leben“ lauter Aufforderungen an die menſchliche Entſchließung enthält („Brechet nicht von ſeines Baumes Frucht“; „werft die Angſt des Irdiſchen von euch“ „fliehet in des Ideales Reich“ u. ſ. w.).

Es fragt ſich nun, wie ſich die Pädagogik hierzu zu ſtellen hat. Der Einwand, der Menſch werde, wenn der Kunſt eine ſolche Bedeutung eingeräumt wird, in den Bereich ſchönſeliger Schwärmerei entrückt und für die praktiſchen Aufgaben des Lebens unbrauchbar, ein Einwand, den beſonders die Gegenwart zu erheben leicht geneigt ſein dürfte, iſt unberechtigt, ſobald wir nur mit Schiller feſthalten, daß der junge Menſch erſt dann in den Zirkel der Grazien einzuführen iſt, wenn ihn die Muſen als reif entlaſſen haben, d. h. doch wohl, daß erſt dann auf ſeine äſthetiſche Ausbildung mit Vorteil einzuwirken iſt, wenn er ſich das gehörige Maß poſitiver Kenntniſſe erworben hat. Ebenſo unberechtigt dünkt uns die Befürchtung, es werde dadurch der unbedingten Geltung des Sittengeſetzes zu nahe getreten oder gar einer laxen „Künſtlermoral“ das Wort geredet. Wer dieſe Befürchtung teilt, der läßt nicht nur ganz klare und unzweideutige Äußerungen Schillers unbeachtet (vergl. beſonders die dritte der oben angeführten Schriften), ſondern iſt auch noch

kaum je ergriffen worden von der gewaltigen sittlichen Energie, die sich durch Schillers ganzes Leben und Schaffen hindurchzieht. Hat er uns doch ein Leben vorgelebt, das, wie ein Biograph (Brahm) sagt, „unendliche Sehnsucht“ erweckt, weil es den Weg zeigt, auf dem der uralte Kampf zwischen „Sinnenglück und Seelenfrieden“, wenigstens vorübergehend, zum Stillstand gebracht werden kann. Auch von einer feindseligen Stellung gegen das Christentum kann bei Schiller keine Rede sein. Eine solche Stellung kann nur dann mit einem Schein von Berechtigung ihm zugeschrieben werden, wenn man vereinzelte Jugenddichtungen und einige Äußerungen in seinen Briefen als den alleinigen und maßgebenden Ausdruck seiner religiösen Überzeugung betrachtet. Aber schon in den „Räubern“ treten christliche Ideen hervor; nicht nur sind eine Menge biblischer Vorstellungen, Ausdrucksweisen und Anklänge in dieses Stück verwebt, sondern es wird auch durchzogen von der Idee einer ausgleichenden Gerechtigkeit, eines über den Sternen thronenden unparteiischen Richters; und der Dichter selbst erklärt, daß er sich in diesem Stücke den Zweck vorgezeichnet habe, „die (christliche) Religion an ihren Feinden zu rächen“. Vollständig auf christlichem Boden stehen viele seiner Dichtungen aus der Meisterschaftsperiode. Der Ordensmeister und der Ritter im „Kampfe mit dem Drachen“ sind rein christliche Ideale, ebenso wie der wegen seiner kindlichen Frömmigkeit in besonderem Schutze der Vorsehung stehende Fridolin, die sich rückhaltlos dem Göttlichen ergebende Johanna und die büßende Dulderin Maria. Dem kleinen Gedichte „Die Johanniter“ liegt die Idee zu Grunde, durch welche das Christentum die Welt überwunden hat: die über dem leidenden Mitbruder sich selbst vergessende, allbarmherzige Samariterliebe. Die freiwillige Unterordnung unter das Sittengesetz, an der Schiller im Gegensatz zu Kant festhielt, ist dem freien Gehorsam verwandt, den das Christentum predigt,*) und der so oft bei ihm wiederkehrende Gedanke, wonach der Mensch bei all seinem Handeln auf sein Innerstes verwiesen und aufgefordert wird, Einkehr zu halten in „des Herzens heilig stillen Räumen“ und „den Gott zu fühlen, den er denke“, ist nicht nur christlich, sondern echt protestantisch (vergl. auch Ziller, Allgem. philosoph. Ethik, S. 70). Endlich mögen sich auch diejenigen beruhigen, die Schillers Erziehungsideal als zu Kosmopolitismus führend bezeichnen möchten. Mit gleichem Rechte könnte man dem Christentum den Vorwurf machen, daß es kosmopolitisch sei. In die Bestimmung des Zweckbegriffes der Erziehung gehört offenbar die Beziehung auf das Nationale nicht. Es muß genügen, wenn jener Zweckbegriff das Nationale nicht ausschließt. Das aber darf von dem Schillerschen mit vollem Rechte behauptet werden, schon deshalb, weil in Schillers Werken der nationale Gesichtspunkt eine hervorragende Rolle spielt, und weil die Wirkung, die er gerade als nationaler Dichter hervorgebracht hat, eine ganz unberechenbar große ist (s. unten). Noch könnte man sagen: Wenn wir Schillers Ideal in das Erziehungsideal aufnehmen, so müssen wir auch den „schönen Schein“ im weitesten Sinne mit aufnehmen, also auch etwa der Malerei den gleichen Platz neben der Dichtung anweisen. Wir können uns hier nicht auf eine Abwägung des Wertes einlassen, den die verschiedenen Künste für die Erziehung haben. Aber daß hierbei der Dichtkunst die erste Rolle zufällt, dürfte als ausgemacht gelten können. In dieser Auffassung kann uns niemand mehr bestärken als Schiller selbst. All seine Erörterungen über die Kunst entstammen im letzten Grunde seinem mächtigen Bedürfnis, über seine eigene Kunst ins Reine zu kommen, und am überzeugendsten und packendsten wirken sie, wenn man dabei ausschließlich an die Dichtkunst denkt. Einen geradezu drastischen Ausdruck hat die Bedeutung für das Leben des Menschen, wie sie Schiller der Dichtkunst zuweist, in seinem bekannten Ausspruche gefunden: „Der Dichter ist der einzige wahre Mensch“ (Brief an Goethe vom 7. Januar 1795). Wir Modernen sind nur zu leicht geneigt, diesen Ausspruch für weiter nichts zu halten als für das Bekenntnis eines Mannes, der eben sein Fach über alles stellt, wir sind geneigt, von der höheren Warte aus, auf der wir vermeintlich stehen, auch jedem anderen Künstler eine oratio pro domo großmütig zu gute zu halten. Damit ersparen wir uns das tiefere Nachdenken über die Tragweite jenes Wortes und gehen über Schiller getrost zur Tagesordnung weiter. Und doch hätte sich

*) „Hält man sich an den eigentümlichen Charakter des Christentums, der es von allen monotheistischen Religionen unterscheidet, so liegt er in nichts anderem als in der Aufhebung des Gesetzes, des Kantischen Imperativs, an dessen Stelle das Christentum eine freie Neigung gesetzt haben will“ (Brief Schillers an Goethe vom 17. August 1795).

vielleicht gerade die Pädagogik von manchen Verirrungen frei gehalten, wenn sie vom Philosophen etwas weniger und vom Dichter etwas mehr in ihr Programm aufgenommen hätte. Wir meinen, die Pädagogik müßte bestrebt sein, den Schillerschen Ausspruch „Der Dichter ist der einzige wahre Mensch, und der beste Philosoph ist nur eine Karikatur gegen ihn" sich in der Weise zu nutze zu machen, daß sie sich stetig fragt: Bedarf unser Erziehungsideal nicht etwa einer Ergänzung durch das Schillersche Menschheitsideal? Ist die Bestimmung des Zweckes der Erziehung, daß er Charakterfestigkeit der Sittlichkeit sei, so umfassend, daß die Freiheit in der Erscheinung, wie Schiller das Schöne definiert, und jenes „selbständige Principium, welches von allen sinnlichen Rührungen unabhängig ist", wie er vom Erhabenen sagt, gleichzeitig Platz darin haben? Gewiß, es ist etwas Großes um den sittlichen Charakter, und der Erzieher muß froh sein, wenn er sich mit Recht sagen darf, daß er auch nur die Grundlage dazu in seinem Zögling geschaffen habe; aber doch, wer sich in Schiller vertieft, wird das Gefühl nicht los, daß es noch etwas Höheres geben müsse, etwas, was den sittlichen Charakter völlig mit einschließt und doch noch ein Plus hinzufügt. Dieses Plus ist die Erhebung des Menschen über die Naturbedingtheit seines Daseins, die Richtung des Gemütes auf das dem Verstande Unfaßbare, auf das Übersinnliche, auf das Unendliche. Man könnte es geradezu Religion nennen, wenn nicht diese Bezeichnung wieder Anlaß zu Mißverständnissen gäbe. Das aber ist gewiß, daß jene Stimmung des Gemüts, wie sie Schiller beschreibt, ein Hauptmerkmal mit der religiösen Stimmung gemeinsam hat, nämlich das Merkmal des Ausruhens, des Feierns. „Lieblich, wie der Iris Farbenfeuer, schimmert hier der Ruhe heitres Blau." Wenn es gelänge, diesen Schillerschen Idealismus mit dem Herbartischen Realismus zu vereinigen, so würde das der Pädagogik jedenfalls nur zum Vorteile gereichen. Herbart hat allerdings den philosophischen Idealismus zeit seines Lebens mit scharfen Waffen und mit Erfolg bekämpft. Er wirft ihm Verkennung des psychologischen Mechanismus vor und weist nach, daß die idealistische Annahme ursprünglicher Seelenvermögen eine Erschleichung ist, mit der die Pädagogik nichts anfangen kann. Aber er sagt auch (Willmann, Herbarts pädagogische Schriften, 2. Ausg., II. Bd., S. 213 ff.): „Wo es darauf ankommt, das unmittelbare sittliche Streben in kräftigen Worten zu beschreiben, da finden wir den Idealismus weit mehr in seiner rechten Sphäre als da, wo die Veranstaltungen zur sittlichen Wirksamkeit im zeitlichen Handeln den Gegenstand der Frage ausmachen." Damit ist der Weg einer Verständigung insofern angedeutet, als zu untersuchen wäre, ob wir nicht vielleicht in Gefahr sind, die mittelbare Einwirkung auf das sittliche Streben zu hoch und die unmittelbare zu niedrig einzuschätzen. Auf die Möglichkeit der Herbeiführung einer Verständigung führt auch eine andere Erwägung. Die Ästhetik im engeren Sinne, also gerade das Gebiet, worauf sich Schillers ganzes Nachdenken richtete, hat Herbart bekanntlich nicht systematisch behandelt. Es wäre zu untersuchen, ob und inwieweit die von Herbart gelassene Lücke sich mit Bausteinen ausfüllen läßt, die der Schillerschen Ästhetik entnommen sind.*) Aussicht hierauf wäre auch deshalb vorhanden, weil die von aller Metaphysik unabhängige Stellung, die Herbart den ästhetischen Wissenschaften zuspricht, der Hoffnung Raum giebt, die eigentliche Ästhetik könne als ein neutrales Gebiet betrachtet werden, auf dem auch entgegengesetzte philosophische Denkweisen sich friedlich begegnen können. Wie sehr aber eine geflissentlichere und rücksichtslosere Hervorkehrung der idealeren Seiten des menschlichen Lebens gerade in der Gegenwart not thut, das geht daraus hervor, daß fast alles, was man als Gebrechen unseres Zeitalters zu bezeichnen pflegt, gerade auf einen Mangel an dem zurückzuführen ist, was Schiller als das Höchste galt. Man denke an das bis zur Krankhaftigkeit gesteigerte unruhige Hasten und Treiben auf dem Markte des Lebens, an die

*) Äußerungen Herbarts in den Aphorismen (Hartenstein, Herbarts sämtliche Werke I, S. 551 ff.) berühren sich nahe mit Schillerschen Gedanken, vergl. besonders S. 581: „Die Erhebung zum Unendlichen scheint der Einheit zuwider. Hierüber bemerke man, daß die Ausfüllung des Gemüts durch das Schöne notwendig mit einem unbestimmten Gefühl von Befreiung aus der Spannung des täglichen Lebens zusammenhängt. Schon die Erweichung des Gemüts, die Freude der Trauer bei Ossian, bei Homer, in der Tragödie, löset die Sorge, entfesselt die Banden des Bedürfnisses, verhilft dem Menschen, daß er zu sich selbst komme; daher nun auch der Aufschwung des Gemüts zu Ahnungen des Höheren, des durchgehends Besseren, was von bestimmten Hoffnungen sehr verschieden ist, weil diese immer auch bestimmte Sorgen zurückführen, die Menschen wieder einkerkern würden. Hiermit hängt die Vorstellung des Spielens zusammen" u. s. w.

einseitige Verstandeskultur vieler sog. Gebildeter, on den Umstond, doß die ohnehin immer geringe Zahl jener etnfochen, kindlichen, mehr dem Innenleben zugewondten Gemüter dem Hohn und Spott der Welt preisgegeben sind oder im günstigsten Falle ols hormlose Narren belächelt werden, on die traurige Thotsache, daß breite Schichten der Bevölkerung noch dem Himmel, in dem noch Schiller der Poet leben soll, nicht das geringste Verlongen tragen, ja ihn für das kleinste Stückchen Erde hinzugeben mit Vergnügen bereit sind. Mon muß es begreiflich finden, daß solchen Erscheinungen gegenüber der Ruf noch vertiefter Gemütsbildung in pädagogischen Kreisen lauter und lauter ertönt. Und gerade für die Ausgestaltung und Fruchtbormochung dieses Begriffes muß, wenigstens soweit es sich um die Erziehung des deutschen Volkes hondelt, Schiller als eine vorläufig gar nicht zu ersetzende Quelle betrachtet werden. Nach alledem halten wir das Ergebnis einer Auseinonderseţung mit Schiller noch nicht für zutreffend oder erschöpfend, wenn es etwa ouf die Behauptung hinousläuft, die von ihm geforderte ästhetische Bildung sei vollständig in Herborts vielseitigem Interesse enthalten. Wäre sie dos, so hätte Herbort sicher öfter, ols er gethan, auf Schiller Bezug genommen und sich nomentlich in der Schrift „Über die ästhetische Dorstellung der Welt ols Hauptgeschäft der Erziehung“ nicht bloß ouf eine Polemik gegen dos Schicksal in Schillers Brout von Messina beschränkt.*) Auch hätte es kaum geschehen können, doß die Herbortische Schule bis auf die neueste Zeit einer durchgreifenden Ausnutzung Schillers für die Schule immer noch verhältnismäßig kühl gegenübergestanden hot. Wir können es auch nicht für genügend erochten, wenn in geistreichen Porolleliſierungen Schillers Ausführungen über die schöne Kunst auf die Kunst des Erziehers übertragen werden (vergl. Muthesius, Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen, S. 56 ff.), sondern wir müssen uns für den Versuch einer förmlichen Aufnahme des Schillerschen Menschheitsideols in unser Erziehungsideal entscheiden.

**2. Die Verwertung Schillers in den einzelnen Schulgattungen.** Einem Dichter oder Schriftsteller, dessen Werke wir unter die Bildungs- und Erziehungsstoffe der Schule ouſnehmen wollen, werden wir dann om ehesten gerecht, wenn wir seine eigenen Äußerungen über die Art der Verwendung, solls er solche gethon, in Betrocht ziehen. Unmittelbore Äußerungen Schillers in dieser Beziehung stehen uns freilich nicht zu Gebote. Er wor eben Dichter und nicht Pädogog. Aber aus dem oben Dorgelegten läßt sich doch die Stellung entnehmen, die wir Schiller in der Erziehungsschule onzuweisen hoben. Ist, wie wir mit ihm onzunehmen gezwungen sind, die Versenkung in dos Ideale eine Sache der freien Entschließung, so ist sie erst möglich, wenn einerseits die Vorbedingungen zu dem, wos den Namen Willen verdient, bereits geschaffen sind, oder doch ondererseits der Wille noch nicht so gefestigt ist, daß er die Empfänglichkeit für entgegengesetzte Eindrücke verloren hot. In diesem Zustande befindet sich das Jünglingsolter, und es ist doher gerechtfertigt, wenn wir bei der Verwertung Schillers an dieses in erster Linie denken. Zu dem gleichen Ergebnis gelongen wir, wenn wir die oben angeführte Äußerung Schillers beachten: „Überhoupt ist es bedenklich, dem Geschmacke seine völlige Ausbildung zu geben, ehe man den Verstond ols reine Denkkroft geübt und den Kopf mit Begriffen bereichert hat.“ Von einer wtrklichen Bereicherung des Kopfes mit Begriffen kann im Kindes- und im frühen Knabenolter noch keine Rede sein. Daraus folgt, doß die unmittelbare Verwertung Schillers in der Volksschule sich nur in mäßigen Grenzen zu bewegen hat. Hierzu drängt auch der Umstond, doß zur Verständlichmachung einer großen Zahl Schillerscher Dichtungen Dinge herongezogen werden müssen, die jenseits der Ziele der Volksschule liegen und mit dem übrigen Volksschulunterricht in keine Verbindung gebrocht werden können. Alles dosjenige muß beiseite gelassen werden, wozu altklassische Bildung, tiefere geschichtliche Kenntnisse, kunst- und litterorgeschichtliche Studien erforderlich sind. Immerhin bleibt noch manches übrig. Aus der Geschichte des dreißigjährigen Krieges sind höchst passende Stoffe ouch für die Volksschule die Abschnitte über die Zerstörung Mogdeburgs durch Tilly und die Schlacht bei Lützen. Unter

*) Der Gedanke, ob nicht der Versuch zu machen sei, Schiller für eine spätere Altersstufe des Zöglings eine ähnliche centrale Stellung zuzuweisen, wie Homers Odyssee für eine frühere, lag Herbart offenbar gänzlich fern. Seine geistvollen Bemerkungen über einzelne der Schillerschen Dramen in den Aphorismen (a. a. O. S. 577—579) beziehen sich nur auf ihren litterarischen, aber nicht auf ihren erziehlichen Wert.

den Balladen dürften auch bei weniger günstigen Verhältnissen „Die Bürgschaft“ und „Der Graf von Habsburg“ vorgenommen werden können. Für letzteres Gedicht bildet der Geschichtsunterricht den passendsten Anknüpfungspunkt, ersteres wird ohne große Schwierigkeit sich mit Stücken aus dem Lesebuche in Verbindung bringen lassen. Eine gehobene Volksschule, vor allem aber die Fortbildungsschule, darf sich „Das Lied von der Glocke“ nicht entgehen lassen; hat ja auch die Schilderung der Feuersbrunst schon Eingang in viele Lesebücher gefunden. Für die Dramen, selbst für das leichteste, den Tell, fehlt es in der Volksschule zumeist an Zeit; doch können bei den betreffenden Partieen des Geschichtsunterrichts einige passende Scenen aus Tell und Wallensteins Lager mit Nutzen zur Behandlung kommen. Dagegen sind fast alle Schillerschen Rätsel für die Volksschule geeignet (vgl. Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule, 2. Reihe, Langensalza 1882). Bei jedem zur Klassenbehandlung kommenden Erzeugnis der Schillerschen Muse ist ein möglichst volles Verständnis und ein guter Vortrag zu erzielen, daher auch das wörtliche Auswendiglernen der Gedichte eine unabweisliche Forderung.

Aber eine noch viel nachhaltigere Wirkung als durch Behandlung einzelner Dichtungen Schillers kann die Volksschule ausüben, wenn ihre Lehrer etwas von Schillers Geist in sich aufgenommen haben. Das wird in neuerer Zeit in Fachkreisen anerkannt, viele Lehrpläne der Seminare weisen den Schillerschen Meisterdramen einen ziemlich breiten Raum zu, und manche der zahlreichen Erklärungen Schillerscher Dichtungen sind vornehmlich auf die Lehrerbildungsanstalten berechnet. Nur da, wo man noch der Ansicht huldigt, daß alles, was der künftige Lehrer über das unmittelbar in der Volksschule zu Verwertende hinauslerne, mehr oder weniger vom Übel sei, kommt Schiller nicht zu seinem Rechte. Wem jedoch die Hebung der allgemeinen Bildung der Lehrer und damit auch die Hebung des Lehrerstandes und der Volksschule am Herzen liegt, der begrüßt in der Beschäftigung mit Schiller ein durch nichts anderes zu ersetzendes Mittel zu solchem Ziele. Verlangt man von dem Lehrer eine ideale Auffassung des Lebens im allgemeinen und seines Berufes im besonderen, so soll man ihn auch heimisch machen in demjenigen Dichter, bei dem sämtliche vom deutschen Volke hoch gehaltene Ideale greifbare Gestalt gewonnen haben. Und was die sprachlich-ästhetische Bildung anlangt, soweit sie ohne eigentlich philologische Kenntnisse möglich ist, so läßt sie sich voll aus Schiller erwerben; das Wesentlichste der Poetik kann auf empirischem Wege mit verhältnismäßiger Leichtigkeit aus seinen Dichtungen entwickelt werden, eine Fülle meisterhafter Dispositionen stellt sich fast ungesucht dar, Themen zu Aufsätzen aller Art ergeben sich von selbst (vergl. Bliedner, „Zum litteraturkundlichen Unterricht auf dem Seminar“, 6. Bericht des Schullehrer-Seminars zu Eisenach), Beziehungen zum übrigen deutschen, zum Religions- und Geschichtsunterricht sind in Menge vorhanden. Besonders wichtig ist die Verwertung des durch die Lektüre Schillers gewonnenen Materials in der Psychologie; denn das kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Wahrheit eines psychologischen Gesetzes, aus einem den Schülern vom deutschen Unterrichte her bekannten Charakter der Schillerschen Dramen entwickelt, sich ganz anders einprägt, als wenn die Beispiele erst mühsam herbeigesucht werden müssen. Freilich wird hierbei vorausgesetzt, daß der Seminarlehrer sich nicht begnügt, die Schüler nur naschen zu lassen. Der Lehrplan muß die Zeit zu länger andauernder Vertiefung in Schiller gewähren. Insbesondere muß auch eine Ahnung von der ungeheuren Geistesarbeit, die in jedem Schillerschen Werke steckt, die Seelen der Schüler durchziehen. Dazu dienen die möglichst oft zu wiederholenden und gerade bei Schiller in vielen Fällen leicht zu ermöglichenden Einblicke in seine dichterische Werkstätte, freilich nicht in ihre geheimsten Tiefen, denn das ist nicht möglich, aber in die Unterschiede zwischen dem vollendeten Werke und dem rohen Stoffe. Die bildende Kraft derartiger Einblicke kann nicht hoch genug veranschlagt werden. In einem solchen Verfahren liegt auch ein treffliches Mittel, der vorzeitigen und blasierten, der Jugend so übel stehenden Kritisiererei entgegenzuarbeiten. Je mehr ein Jüngling Schiller kennt, desto bescheidener wird er. Zu dieser Kenntnis führt aber nicht das bloße Lesen und eine oberflächliche Mitteilung des Inhalts, sondern es ist erforderlich, daß alles, was sich zu freiem Vortrage eignet, wörtlich memoriert und möglichst schön wiedergegeben werde, und zwar nicht nur von einzelnen besonders Begabten, sondern von der ganzen Klasse. Ein vorzügliches Mittel dazu ist das Chorsprechen (vergl. was sich bei Palleske, „Die Kunst des

Vortrages", 2. Aufl. 1884, S. 260 ff. über den großartigen Eindruck berichtet findet, den der Chorvortrag der Glocke im Seminar zu Löbau auf den Verfaſſer machte). Auch die Aufführung einzelner dramatiſcher Szenen, unter günſtigen Umſtänden ſelbſt einmal des ganzen erſten Teiles der Wallenſteintrilogie, iſt nicht zu verſchmähen. Die eingehendere Betrachtung von Schillers Leben darf nicht zu früh erfolgen, ihre reinſte Wirkung übt ſie erſt aus, wenn ſich aus der Lektüre das geiſtige Bild des großen Dichters bereits tief in die Seele geſenkt hat. Nun erſt iſt es Zeit, auch der „Räuber" zu gedenken. Iſt erſt die Lektüre von „Wallenſtein" und „Tell" vorausgegangen, dann richten die „Räuber" kein Unheil mehr an, und ohne daß ein einziges kritiſches Wort zu fallen braucht, wird dieſes Erzeugnis des Sturmes und Dranges von ſelbſt in die ihm gebührende Stellung einrücken. Von Büchern und Hilfsmitteln für die Hand der Seminariſten ſind nur erforderlich Schillers Gedichte und Einzelausgaben ſeiner Dramen ohne oder nur mit ganz kurzen Anmerkungen. Geradezu vom Übel ſind litteraturgeſchichtliche Leitfäden. Litteraturgeſchichte gehört überhaupt nicht auf das Seminar. Auch für die Biographie Schillers iſt kein Buch nötig, der Lehrer muß das noch Unbekannte frei vortragen können, und nur für größere durch die Schüler zu haltende freie Vorträge gebe er ihnen ein Hilfsmittel wie Palleske, Hepp oder Wychgram in die Hand.

Aber die eigentliche pädagogiſche Ausnutzung Schillers iſt erſt auf dem humaniſtiſchen Gymnaſium möglich. Hier braucht die „Eile" nicht vorhanden zu ſein, mit der das Lehrer-Seminar leider einem gewiſſen Abſchluſſe der Bildung zuſtreben muß. Von vier Geſichtspunkten aus läßt Schiller im Gymnaſium ſich betrachten: von dem antiken, dem litterargeſchichtlichen, dem äſthetiſch-ſittlichen und dem nationalen. Was den antiken anlangt, ſo gilt es, Schillers Stellung zum Altertum zu ermitteln. Hierbei handelt es ſich weder um die griechiſche Sprache (Schiller ſelbſt war ihrer bekanntlich nicht mächtig), noch um die griechiſchen Altertümer, noch um die griechiſche Geſchichte und Philoſophie, ſondern um die Verſtändlichmachung jener Sehnſucht, die der Dichter mitten in dem Kulturleben ſeiner Zeit nach der „Simplizität" der Griechen empfand, nach ihrer Vereinigung von Natur und Kunſt, ihrer „ſchönen Menſchlichkeit", es handelt ſich ferner um die Rolle, die die griechiſche Götter- und Sagenwelt in ſeinen Dichtungen ſpielt, um die Bedeutung, die er einzelnen Mythen giebt, um die Beziehungen, in die er ſie zu ſeinen Ideen ſetzt (vergl. „Das eleuſiſche Feſt", den „Spaziergang", „Das Ideal und das Leben", „Über Anmut und Würde" u. ſ. w.), es handelt ſich endlich um die Beleuchtung der in der Schrift „Über naive und ſentimentaliſche Dichtung" ausgeſprochenen Hauptſätze durch die Lektüre der alten Dichter und um mannigfache Vergleichungen zwiſchen dem griechiſchen und dem Schillerſchen Trauerſpiel, insbeſondere zwiſchen den Euripideiſchen Tragödien und der „Braut von Meſſina". Auch den Beziehungen des Dichters zu altrömiſchem Weſen nachzuſpüren, Parallelen zu ziehen zwiſchen ſeinen und altrömiſchen Heldengeſtalten, verſtehen zu lernen, woran er dachte, wenn er das Ringen nach „römiſcher Kraft" dem Deutſchen empfahl, und die Wirkung aufzuſuchen, die das Studium der lateiniſchen Dichter Virgil und Horaz auf ihn that, iſt eine würdige Aufgabe für die Gymnaſialprima.

Der litterargeſchichtliche Geſichtspunkt hat es mit der einzigartigen Stellung zu thun, die Schiller und Goethe in der zweiten klaſſiſchen Periode unſerer Litteratur einnahmen, mit der Klarlegung der Gründe, weshalb man vornehmlich ſie beide als die Vertreter des Kulturſtandes jener merkwürdigen Zeit betrachten kann. Da handelt es ſich um die Zuſtände der deutſchen Litteratur vor dem Erſcheinen der „Räuber", um die Beeinfluſſung, die Schiller durch die Sturm- und Drangperiode, durch Shakeſpeare, Leſſing, Klopſtock, Rouſſeau u. a. erfahren hat, um eingehende Vergleichung der verſchiedenen Perioden ſeines dichteriſchen Schaffens, um ſein Verhältnis zu zeitgenöſſiſchen Dichtern, Schriftſtellern und bedeutenden Menſchen („Meine Bekanntſchaften ſind auch die Geſchichte meines Lebens", Schiller in einem Briefe an die Gräfin Schimmelmann), vor allem aber um das Verhältnis zu Goethe. Es kommen unter anderem in Betracht die Vorreden, die Schiller einzelnen ſeiner Werke beigab, die Briefe über Don Carlos, die Rezenſion der Bürgerſchen Gedichte, die Xenien, ganz beſonders ſein Briefwechſel.

Der breiteſte Raum muß für das Äſthetiſch-Sittliche offen bleiben. Hier handelt es ſich nicht bloß um Schiller als geſchichtliche Erſcheinung, ſondern um ſeine bleibende Be-

deutung. Hier gilt es, die Jugend zu erwärmen für die erhabene Stellung, die Schiller der Kunst zuweist, sie einzuführen in die Grundlagen, in die Stützen, in die Ziele seiner Kunstanschauung. Von dem Material, das die Balladen bieten, ist fortzuschreiten zu den kulturhistorischen Dichtungen, aus dem „Spaziergang" sind Sätze des Laokoon zu gewinnen, aus den „vier Weltaltern", dem „Mädchen aus der Fremde" und anderen die Aufgabe des Sängers (Dichters), aus den Meisterdramen, besonders dem „Wallenstein", die ewig giltigen Gesetze der Tragödie abzuleiten,*) die Begriffe Schuld, Strafe, Sühne, Schicksal einer elementaren Untersuchung zu unterziehen u. s. w. Die Vergleichung der einzelnen Dramen nach den verschiedensten Gesichtspunkten (Vorgeschichte, Ökonomie, Grundgedanke, Verhältnis zur geschichtlichen Unterlage u. s. w.) muß zu ihrem tieferen Erfassen beitragen. Nicht durchweg leicht zu beantworten, aber das Nachdenken lebhaft erregend und daher anziehend und lehrreich ist die Frage, inwieweit wir berechtigt seien, für das Verhalten und die Schicksale seiner Helden und Heldinnen oder auch für die ganze „Tendenz" des Dramas den Dichter in einem höheren Sinne als in dem der bloßen Autorschaft verantwortlich zu machen oder in den Äußerungen einzelner auftretender Personen Darlegungen von Schillers Innerstem zu erblicken (vergl. z. B. seinen Ausspruch über Wallenstein: „Den Hauptcharakter sowie die meisten Nebencharaktere traktiere ich wirklich bis jetzt mit der reinen Liebe des Künstlers, bloß für den nächsten nach dem Hauptcharakter, den jungen Piccolomini, bin ich durch meine eigene Zuneigung interessiert", und über die Jungfrau: „Dieses Stück floß aus dem Herzen, und zu dem Herzen sollte es auch sprechen"). Unter den Gedichten sind vor allen zwei für das humanistische Gymnasium wie geschaffen: „Die Künstler" und „Das Ideal und das Leben". Die Schwierigkeiten, die sie der ersten Auffassung bieten, reizen zu eingehender Behandlung, die kaum irgendwo bessere Früchte trägt. „Gelingt es, sagt Kern („Methodik des deutschen Unterrichts," S. 72), das herrliche Gedicht („Das Ideal und das Leben") den Schülern einigermaßen verständlich zu machen, so haben sie jedenfalls einen großen Nutzen davon für alle Zeiten; denn so leicht wird das dabei Gewonnene nicht wieder verloren gehen." Daneben sind die prosaischen Schriften Schillers nicht zu vergessen. Von den philosophischen dienen viele Abschnitte zur Begründung und weiteren Ausführung von Gedanken, die in den Dichtungen niedergelegt sind, und damit zur Erklärung Schillers durch Schiller selbst. Höchst lehrreich ist eine Vergleichung zwischen den „Künstlern" und den Hauptsätzen der ästhetischen Briefe. Aus der Vergleichung muß hervorgehen, daß zwar eine und dieselbe Persönlichkeit aus beiden Werken zu uns spricht, daß aber in dem späteren und reiferen der Dichter manches von der Hoffnungsfreudigkeit des früheren fahren läßt oder für sie andere Stützen sucht. Denn zwischen beiden lag die Revolution. Alle philosophisch-ästhetischen Schriften können nicht in den Unterrichtsstunden behandelt, aber vieles der Privatlektüre und den freien Arbeitstagen überwiesen werden. Eine jedoch, „das Werk einer Meisterhand", wie sie Kant genannt hat, verdient aus mehr als einem Grunde, daß sie vollständig gelesen und — verdaut werde, die Schrift „Über Anmut und Würde", diese „frei entwickelte und sorgsam gegliederte Abhandlung mit ihrem klaren Bau der Sätze, ihren reizvollen Abbiegungen vom Wege und dem ausgebreiteten Detail geistreicher Beobachtung" (Brahm). Als Endziel werde erstrebt, den Jüngling ahnen zu lassen, daß die Dichtkunst eine höhere und heiligere Aufgabe habe, als zu einer flüchtigen Unterhaltung zu dienen, daß sie berufen sei, eine der Brücken zu sein, wodurch die scheinbar unendliche Kluft zwischen „Sinnenglück und Seelenfrieden" überbrückt werden kann, daß aber, um sie zu einer solchen werden zu lassen, ein gut Teil jener sittlichen Energie erfordert werde, wie sie Schiller besaß. Die Betonung dieses zuletzt genannten Punktes ist sehr wichtig, besonders deshalb, um dem entnervenden Schwelgen in ästhetischen Gefühlen, worin für manchen Jüngling die einzige Frucht besteht, die er aus der Beschäftigung mit deutschen Dichtern davonträgt, einen kräftigen Damm entgegenzusetzen.

Endlich verdient Schiller als deutsch-nationaler Dichter die höchste Beachtung des deutschen Gymnasiums. Wenn dieses Gymnasium die künftigen geistigen Führer des Volkes vorzubilden hat, so muß es sie auch tief eintauchen in alles das, wodurch dieses Volk groß und berechtigt geworden ist, im Ringe der

*) Ein ausgezeichnetes Beispiel dafür, daß Schiller schon früher diese Gesetze mit vollem Bewußtsein als Norm bei der Abfassung eines Dramas betrachtete, bietet der erste Entwurf des Don Carlos (s. Wychgram, S. 124 ff.).

Völker eine leitende Rolle mitzuspielen. Die gewaltigen Ereigniſſe, die ſich in unſerem Jahrhundert in der Geſchichte des deutſchen Volkes abgeſpielt haben, und als deren vorläufiger Abſchluß die Gründung des deutſchen Reiches betrachtet werden kann, ſind zwar das Ergebnis eines unendlich verzweigten und verwickelten Prozeſſes, aber für den auf einer höheren Warte Stehenden ergeben ſich doch eine Anzahl treibender Ideen, die ihre Kraft aus dem Charakter des deutſchen Volkes gezogen haben. Dieſe Ideen, dieſe „Imponderabilien" ſind es, denen im letzten Grunde die Fortſchritte der Geſchichte verdankt werden, und ſie im Bewußtſein der deutſchen Jugend lebendig zu erhalten, iſt nicht nur die Aufgabe des Geſchichts-, ſondern auch des deutſchen Unterrichts. Ja, letzterer iſt in gewiſſer Beziehung günſtiger daran als erſterer, weil die kleineren, in ſich abgerundeten Ganzen, die der Dichter bietet, ſich leichter überſchauen laſſen und die dichteriſche Sprache ſich dem Herzen tiefer einprägt. Welche Ideale ſich in einem Volke feſtſetzen, davon hängt für ſein Beſtehen ſehr viel ab. Und in dieſer Beziehung können wir der Vorſehung nicht genug danken, daß ſie uns einen Schiller gegeben hat. „Römiſche Kraft" und „griechiſche Schönheit" hat er als gemäß dem „deutſchen Genius" erkannt, aber beſorgt gewarnt vor dem „galliſchen Sprung". Bis auf den heutigen Tag hat die deutſche Geſchichte ihm recht gegeben. Ob wir mit Goethe allein die Stufe errungen hätten, auf der unſer Volk heutigentages ſteht, iſt ſehr fraglich. Mit Recht ſagt Braitmaier („Goethekult u. Goethephilologie", Beilage zum Programm des Gymnaſiums zu Tübingen, 1892, S. 58): „Was wäre aus Deutſchland geworden, wenn die Liebesdichtung Goethes die einzige Nahrung des deutſchen Volkes gebildet hätte, wenn die Gretchen, Klärchen u. ſ. w., ſeine mark- und rückgratloſen Männer ſeine einzigen Vorbilder, ſeine einzigen Ideale geweſen wären? Heute noch wäre Deutſchland der Vaſallenſtaat Frankreichs, der Hohn und Spott der Nationen." Und mit gleichem Rechte darf behauptet werden, daß der Widerſtand, den weite Kreiſe unſeres Volkes den finſteren Beſtrebungen vaterlandsloſer Fanatiker entgegenſetzen, einen nicht geringen Teil ſeiner Nahrung, mag man ſich deſſen bewußt ſein oder nicht, aus eben jenen Idealen zieht. Wir erfüllen daher nur eine echt nationale Aufgabe, wenn wir dieſe Ideale, durch die Deutſchland groß geworden iſt, ihm dadurch zu erhalten ſuchen, daß wir ihren beredteſten Verkünder recht oft zu unſerer Jugend reden laſſen. Hieran ſoll uns weder der Umſtand hindern, daß Schiller in demjenigen Stücke, das die reinſte Verkörperung der Vaterlandsliebe darſtellt, in der „Jungfrau von Orleans", einen ausländiſchen Schauplatz gewählt hat — denn gerade dieſes Stück und der „Tell" ſind es geweſen, die zur Zeit von Deutſchlands tiefſter Erniedrigung die nationale Idee in den Herzen der Beſten wach erhalten und die endliche Befreiung des geknechteten Volkes in der wirkſamſten Weiſe vorbereitet haben — noch auch die Thatſache, daß in Schillers hiſtoriſchem Hauptwerke, in der „Geſchichte des dreißigjährigen Krieges" der deutſch-nationale Geſichtspunkt in den Hintergrund tritt. Denn „dieſes Hinausſtreben über die nationale Grenze, das unſeren großen Humaniſten von Weimar zum Vorwurf gemacht iſt, bewahrte unter anderem vor der bornierten Nationaleitelkeit, welche Frankreich mit Blindheit geſchlagen hat" (Palleske, 10. Aufl. II. Bd. S. 218). Und ſo vermag auch die „akademiſche Antrittsrede", die Hettner mit den „Phantaſtereien der Naturphiloſophie" zuſammenzuſtellen geneigt iſt, in dem Herzen eines empfänglichen Jünglings vielleicht mehr Begeiſterung gerade auch für die vaterländiſche Geſchichte zu erwecken als manches dickleibige Kompendium.

Die Weltanſchauung Schillers hat ihren bezeichnendſten und kürzeſten Ausdruck gefunden in ſeinen Epigrammen, dieſen goldenen Sprüchen und „reinen Früchten ſeines philoſophiſchen Denkens" (Hoffmeiſter). Sie nebſt den kleineren didaktiſchen Dichtungen faſſen die Ergebniſſe ganzer Reihen Schillerſcher Gedankenentwickelungen in der bündigſten Form zuſammen und bilden deshalb ein vortreffliches Material zu Themen für Aufſätze, Vorträge und Reden, ſelbſtverſtändlich erſt auf einer Stufe, auf welcher die Schüler bereits eine hinlängliche Bekanntſchaft mit Schillers übrigen Werken erworben haben. Ohne dieſe Bekanntſchaft würden zu viele Erläuterungen des Lehrers erforderlich ſein, während, wenn ſie vorhanden iſt, das Weſentlichſte die Schüler ſelbſt beſorgen können.

Soll aber eine ſolche Vertiefung in Schiller, wie wir ſie im Vorhergehenden verlangt haben, wirklich ſtattfinden, ſo empfiehlt es ſich, ihn längere Zeit hindurch in den Mittelpunkt des geſamten litteraturkundlichen Intereſſes zu ſtellen. Darauf abzielende Vorſchläge ſind auch ſchon

mehrfach gemacht worden, z. B. von Schneider („Lehrplan für den deutschen Unterricht in der Prima höherer Lehranstalten", Bonn 1881), der für die Prima ein „Schiller-Semester" fordert, von Frick (Lehrproben und Lehrgänge), der schon auf Schillers Jugenddramen, „Don Carlos" und „Wallenstein" ein Halbjahr verwendet wissen will, und vom Verfasser vorliegenden Artikels („Versuch einer Konzentration des litteraturkundlichen Unterrichts", Reins Pädagog. Studien 1881, 1. Heft).

Doch fehlt noch viel, daß man mit Recht sagen könnte, die deutsche Schule würdige völlig den Wert des Schatzes, der ihr in Schiller gegeben ist. Die einen lassen sich blenden von einer anmaßlichen Kritik, die über Schillers „Rhetorik" den Stab brechen zu können glaubt, die andern lassen Schiller zwar gelten, aber nur als Kind seiner Zeit, während ihnen Goethe „der Genius für alle Zeiten" ist, die dritten meinen, Schillers „Dualismus" sei ein überwundener Standpunkt und vertrage sich nicht mit der heute herrschenden „monistischen" Weltanschauung, die vierten scheinen von dem bunten Allerlei litteraturgeschichtlicher Leitfäden mit ihren fertigen Urteilen mehr für die Bildung zu erwarten als von der gründlichen Beschäftigung mit einigen wenigen Auserwählten u. s. w. Allein so lange uns die deutsche Litteratur nicht mit Werken beschenkt, die uns berechtigen, von einer dritten klassischen Periode zu sprechen, so lange wir noch nicht sagen dürfen, alles Gold der zweiten sei bereits gemünzt, so lange kann auch die deutsche Pädagogik, wenn sie Umschau hält nach einer Geist und Gemüt der Jugend gleich nährenden Speise, nicht ablassen von der Forderung, unserm Schiller in der Schule den ihm gebührenden Ehrenplatz einzuräumen.

**Litteratur**: Die Schillerlitteratur läßt sich bereits kaum mehr übersehen. Eine bis zum Jahre 1878 reichende Zusammenstellung giebt Uhland, „Die Schillerlitteratur in Deutschland", München 1878. Seitdem ist aber noch viel hinzugekommen. Sehr zahlreich sind die Erläuterungsschriften vertreten. Zu ihnen sind, streng genommen, auch diejenigen Schriften zu rechnen, die sich zwar einen weiteren Zweck setzen, sofern sie Erklärungen zu deutschen Dichtungen überhaupt geben wollen, aber doch meistens den Schillerschen einen besonders breiten Raum gönnen. Die folgende Übersicht hat sich nach zwei Seiten eine Grenze gezogen: Ausgeschlossen sind sowohl die rein wissenschaftlichen Untersuchungen über biographische oder litterarhistorische Einzelheiten, als auch diejenigen Schriften, die ein zu wenig monographisches Gepräge tragen, obwohl aus manchen der letzteren viel für die unterrichtliche Verwertung Schillers entnommen werden kann (vergl. z. B. die Werke von Cholevius, Naumann, Rinne, Kluge, Laas, Klaucke und anderen über Themen und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen).

1. **Ausgaben von Schillers Werken.** K. Goedeke, 15 Teile (große kritische Ausgabe). — W. von Maltzahn, 16 Teile (Hempelsche Ausgabe). — R. Boxberger, 12 Bände (Kürschners deutsche Nationallitteratur).

2. **Biographisches.** K. Hoffmeister, Schillers Leben, Geistesentwickelung und Werke, 1837—39, 5 Bde., neubearbeitet von H. Viehoff, 2. Aufl., 3 Teile, Stuttgart 1888. — G. Schwab, Schillers Leben. Gütersloh 1859. — Th. Carlyle, Das Leben Schillers. Aus dem Englischen. Mit Einleitung von Goethe. Frankfurt 1850. — E. Boas, Schillers Jugendjahre. 2 Bde. Hannover 1856. — A. Spieß, Schillers Leben und Dichtungen. Wiesbaden 1859. — Jul. Schmidt, Schiller und seine Zeitgenossen. Leipzig 1859. — H. Hettner, Goethe und Schiller. 3. Aufl. Braunschweig 1876. — H. Düntzer, Schillers Leben. Leipzig 1881. — K. von Wolzogen, Schillers Leben. (1830.) Neue Auflage. Stuttgart 1883. — C. Hepp, Schillers Leben und Dichten. Leipzig 1885. — R. Weltrich, Fr. Schiller. Stuttgart 1885—89 (unvollendet). — W. Buchner, F. v. Schiller. Lahr 1886. — O. Brahm, Schiller. 2 Bde. Berlin 1888 (unvollendet). — J. Minor, Schiller, sein Leben und seine Werke. Berlin 1890 (bis jetzt 1. und 2. Bd.). — O. Lyon, Schillers Leben und Werke. Bielefeld 1890. — E. Palleske, Schillers Leben und Werke (1858 und 1859). 13. Aufl. Bearbeitet von H. Fischer. Stuttgart 1891. — K. Fischer, Schillers Jugend- und Wanderjahre in Selbstbekenntnissen. 2. Aufl. Heidelberg 1891. — J. Wychgram, Schiller, dem deutschen Volke dargestellt. Bielefeld und Leipzig 1894. — M. Ehrlich, Goethe und Schiller. Berlin 1897.

3. **Zum Verständnis und zur Würdigung Schillers.** J. W. Braun, Schiller und Goethe im Urteil ihrer Zeitgenossen. 1. Abt. Schiller. 3 Bde. Berlin 1882. — Borges, Über Schillers Einfluß auf Goethes Dichtung. Leipzig 1888. J. Grimm, Rede auf Schiller (1859), 4. Abdruck, Berlin 1871. — L. Döderlein, Festrede an Schillers hundertjährigem Geburtstage. — G. Baur, Schiller, in der Schmidtschen Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 7. Bd. 1869. — Deinhardt, Beiträge zur Würdigung u. s. w. Schillers. Stuttgart 1861. — G. Hauff, Schiller-Studien. Berlin 1880. — R. Böhme, Schiller-Studien, 1. u. 2. Teil (Programm des Gymnasiums zu Freiberg 1891 und 1892). — L. Drewes, Schillers Lebensideal (Programm des Gymnasiums zu Helmstedt 1881). — K. Tomaschek, Schiller in seinem Verhältnis zur Wissenschaft. Wien 1862. — C. Twesten, Schiller in seinem Verhältnis zur Wissenschaft. Berlin 1863. — K. Fischer, Schiller als Philosoph. 2. Aufl. Heidelberg 1891. — G. Zimmermann, Versuch einer Schillerschen Ästhetik. Leipzig 1889. — Derselbe, Schillers Ethik und ihr Zusammenhang mit seiner Ästhetik (Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 2. Abt., 1889, S. 85—100). — K. Gneiße, Schillers Lehre von der ästhetischen Wahrnehmung. Berlin 1893. — K. Berger, Die Entwickelung von Schillers Ästhetik. Weimar 1894. — E. Kühnemann, Kants und Schillers Begründung der Ästhetik. München

1895. — A. Frank, Über Schillers Begriff des Sittlichschönen. Wien 1886. — G. Geil, Schillers Ethik und ihr Verhältnis zur Kantischen. Leipzig 1888. — K. Gneiße, Ein Beitrag zu Schillers Theorie der Tragödie (Programm des Gymnasiums zu Weißenburg 1889). — K. Fischer, Schiller als Komiker. Heidelberg. — W. Veste, Goethes und Schillers Religion. Gotha 1873. — J. Friedrich, Der Glaube Goethes und Schillers. Halle 1891. — J. Goldschmidt, Schillers Weltanschauung und die Bibel. Berlin 1888 — F. Überweg, Schiller als Historiker und Philosoph. Leipzig 1884. — J. Janßen, Schiller als Historiker. 2. Aufl. Freiburg 1879. — O. Lorenz, Zum Gedächtnis von Schillers historischem Lehramt in Jena. Berlin 1889. — L. Hirzel, Schillers Beziehung zum Altertum. Aarau 1872. — K. Rieger, Schillers Verhältnis zur französischen Revolution. Wien 1885. — A. Ruhe, Schillers Einfluß auf die Entwickelung des deutschen Nationalgefühls. Leipzig 1889. — G. Portig, Schiller in seinem Verhältnis zur Freundschaft und Liebe sowie in seinem inneren Verhältnis zu Goethe. Hamburg 1894. — L. Rudolf und K. Goldbeck, Schiller-Lexikon. 2 Bde. Berlin 1869. — Zille, Schillerhalle. Leipzig 1870. Schillerhalle, eine systematisch geordnete Blumenlese aus Schillers Werken. 2. Aufl. Bielefeld 1883. — A. Wechsler, Lichtstrahlen aus Schillers Werken. Leipzig 1890. — A. Bliedner, Schiller-Lesebuch. Dresden 1883. — Derselbe, Schiller. Eine pädagog. Studie. Langensalza 1896.

4. Erläuteeungsſcheiften nnd Schulansgaben. Erklärungen deutscher Dichtungen von C. Gude; Lüben und Nacke; Götzinger; R. und W. Dietlein, Eberhardt, Frick, Gaudig und Polack: Düntzer; Bürgel und Wimmers; Leimbach; Kriebitzsch; Kuenen und Evers und andere.

Schulausgaben von Schäfer und anderen (Cotta); — Wychgram (Velhagen & Klasing); — Holdermann und Sevin (Reuther); — Bornhak (Teubner); — Funke und Heskamp (Schöningh); — J. Neubauer (Gräser in Wien); — Naumann und Rückert (Siegismund & Vollening); — Aug. Brunner (Buchner in Bamberg); — Hölder in Wien; — Stephanus in Trier.

A. Schillers Gedichte. W. Tobien, Erklärungen ausgewählter Gedichte von Schiller. Elberfeld 1872. — K. Hartert, Schillers Gedichte in Auswahl, 3. Aufl. von A. Dieterich. Cassel 1891. — Haselmayer, Schillers ausgewählte Gedichte erläutert. Würzburg 1882. — Putsche, Leipzig 1884. — Viehhoff, 6. Aufl. Stuttgart 1887. — Düntzer, 3. Aufl. 1888—91. — B. Uellner, Berlin 1893. — Ambros Mayr, Wien 1886. — K. Lange, Schillers philosophische Gedichte. Berlin 1887. — Philippi, Schillers lyrische Gedankendichtung. Augsburg 1888. — S. Reide, W. v. Humboldt als Richter und Ratgeber bei Schillers lyrischen Gedichten (Programm des Gymnasiums zu Landsberg a. W. 1890 u. 1891). — E. J. Saupe, Goethes und Schillers Balladen und Romanzen erläutert. Leipzig 1853. — Grube, Goethes Elfenballaden und Schillers Ritterromanzen. Iserlohn 1864. — G. Kettner, Kritisch-Exegetisches zu Schiller und Goethe (Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 2. Abt., 1891, S. 566 ff., 606 ff.).

Die Künstler: J. Imelmann, Berlin 1875. — A. Cloß, Stuttgart 1889. — E. Große, Berlin 1890. — R. Juritsch (Festschrift des Realgymnasiums am Zwinger in Breslau).

Das Ideal und das Leben: E. Große, Berlin 1886.

Das Lied von der Glocke: Günther, Elberfeld 1853. — W. Wiedasch, Hannover 1859. — Hörling, Gedankeninhalt in Schillers Lied von der Glocke. Paderborn 1873. — L. Mohr, Straßburg 1877. — J. G. Zeglin, Meditationen über Schillers Lied von der Glocke. Schmiedeberg 1885. — P. Uellner, Das Lied von der Glocke technisch erläutert u. s. w. Düsseldorf 1891. — Evers, Leipzig 1893. — J. Steiger, Schillers Lied von der Glocke. Für mittlere und höhere Schulen bearbeitet. Bern 1894. — F. Wegener, Schillers Lied von der Glocke. Für den Schulgebrauch bearbeitet. Gotha 1897.

Die Xenien: E. Boas, Schiller und Goethe im Xenienkampf. 2 Teile. Stuttgart 1851. — Saupe, Die Schiller-Goethischen Xenien erläutert. Leipzig 1852. — W. von Maltzahn, Schillers und Goethes Xenienmanuskript. Berlin 1856. E. Schmidt und B. Suphan, Xenien 1796. Weimar 1893.

B. Schillers Dramen. W. Fleiß, Studien zu Schillers Dramen. Leipzig 1876. — L. Bellermann, Schillers Dramen. 1. Teil. Berlin 1888; 2. Teil. Berlin 1891. — O. Frick und H. Gaudig, Wegweiser durch Schillers Dramen. Gera u. Leipzig 1894. — H. Lindescheid, Beitrag zur Behandl. der dramat. Lektüre. Mit einer Tafel zu Schillers Dramen. 2. Aufl. Berlin 1891.

Die Räuber: Düntzer. Frick. Neubauer.

Fiesko: L. Eckhardt, Jena 1857. Düntzer. Frick.

Kabale und Liebe: Düntzer. Frick.

Don Cartos: J. G. Rönnefahrt, Schillers dramatisches Gedicht Don Carlos ꝛc. München 1865. — W. Maurenbrecher, 2. Aufl. Berlin 1876. — Düntzer, 2. Aufl. 1886. — Frick; F. Rückert; Franz; Deiter, Hannover 1887. — E. Müller, Otways, Schillers und St. Reals Don Carlos. Tübingen 1888. — E. Elster, Zur Entstehungsgeschichte des Don Carlos. Halle 1889.

Wallenstein: E. Th. Bratraneck, Goethes Egmont und Schillers Wallenstein. Stuttgart 1862. — Rothert, Die Entwickelung in Schillers Wallenstein (Programm der Realschule in Düsseldorf 1870). — C. Semler, Wallensteins Lager. Leipzig 1879. — Rönnefahrt, Schillers Wallenstein erklärt, 2. Aufl. Leipzig 1886. — K. Werder, Vorlesungen über Schillers Wallenstein. Berlin 1889. — Kern, Wallensteins Tod. Gotha 1887. — K. Tomaschek, Schillers Wallenstein. 2. Aufl. Wien 1886. — E. Kühnemann, Die Kantischen Studien Schillers und die Komposition des Wallenstein. Marburg 1889. — A. Gädeke, Die Ergebnisse der neueren Wallensteinforschung (Histor. Taschenbuch von Raumer 1889). — H. Beckhaus, Zu Schillers Wallenstein (Progr. des Gymnasiums zu Ostrowo 1892). — Schäfer, 1873. — Pölzl, 3. Aufl. Wien 1888. — M. Miller. — Evers, Leipzig 1890. — Düntzer, 5. Aufl. Leipzig 1890. — Funke, 2. Aufl. 1891. — Michaelis. — Frick.

Maria Stuart: F. E. Häußer, Maria Stuart, dramaturgische Tafel. Mannheim 1878. — A. Gädeke, Maria Stuart. Heidelberg 1879. — Geerling, Maria Stuart, Erzählung. Köln 1884. — Pölzl, 2. Aufl. Wien 1888. — E. Müller, 3. Aufl. Wien 1888. — Sevin, 1889. — Düntzer, 4. Aufl.

Digitized by Google

1892. — Heskamp, 3. Aufl. 1892. — K. Fiſcher. — Rauch. — Kuenen. — Gaudig.

Die Jungfrau von Orleans: Rönnefahrt, Schillers Jungfrau von Orleans aus ihrem Inhalt erklärt. Leipzig 1859. — Rümpler, Bemerkungen zu Schillers Jungfrau von Orleans. Plauen 1872. — F. Kummer, Die Jungfrau von Orleans in der Dichtung. Wien 1874. — Geerling, Die Jungfrau von Orleans, Erzählung. Köln 1884. — G. F. Eyſell, Schillers Jungfrau von Orleans neu erklärt. Hannover 1886. — K. Breitſprecher, Johanna d'Arc und der ſchwarze Ritter. Breslau 1888. — F. Ullsperger, Der ſchwarze Ritter in Schillers Jungfrau von Orleans. Prag 1890. — H. Beckhaus, Zu Schillers Jungfrau von Orleans (Programm des Gymnaſiums zu Oſtrowo 1890). — R. Mahrenholtz, Jeanne d'Arc in Geſchichte, Legende, Dichtung. Leipzig 1890. — Naumann, Leipzig 1875. — Düntzer, 3. Aufl. Leipzig 1884. — Kny, Wien 1884. — Kuenen, 2. Aufl. Leipzig 1888. — Pölzl, 2. Aufl., Wien 1888. — Engelen. — Wychgram. — Holdermann. — Gaudig. — Stoffel.

Die Braut von Meſſina: Broſin, Schillers Braut von Meſſina vor dem Richterſtuhl der Kritik. Liegnitz 1872. — B. Gerlinger, Die griechiſchen Elemente in Schillers Braut von Meſſina. 3. Aufl. Regensburg. — A. Buttmann, Die Schickſalsidee in der Braut von Meſſina ꝛc. Berlin 1882. — Arnoldt, Über Schillers Auffaſſung und Verwertung des antiken Chors in der Braut von Meſſina (Programm des Gymnaſiums zu Königsberg 1883). — W. Wittich, Über Sophokles' König Ödipus und Schillers Braut von Meſſina. Leipzig 1887. — M. Krafft, Caſſel 1881. — J. Tröſcher, Wien 1886. — Pölzl, 2. Aufl. Wien 1888. — Heskamp, 2. Aufl. 1892. — Düntzer, 3. Aufl. 1889. — Treutler. — Fran. — Baumann. — Gaudig.

Wilhelm Tell: Rönnefahrt, Goethes Fauſt und Schillers Wilhelm Tell nach ihrer weltgeſchichtlichen Bedeutung ꝛc. Leipzig 1855. — J. Meyer, Schillers Wilhelm Tell auf ſeine Quellen zurückgeführt. Nürnberg 1876. — Rocholz, Tell und Geßler in Sage und Geſchichte. Heilbronn 1877. — F. E. Häußer, Schillers Wilhelm Tell. Dramaturg. Tafel. Mannheim 1878. — Naumann, Leipzig 1876. — A. Florin, Die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell. Davos 1891. — E. Weber, 2. Aufl. 1878. — Kallſen, 1884. — Proſch, 2. Aufl. Wien 1887. — Pölzl, 2. Aufl. Wien 1888. — Sevin, 2. Aufl. Berlin 1889. — Kuenen, 3. Aufl. Leipzig 1889. — Böhme, Berlin 1891. — Funke, 5. Aufl. 1891. — Düntzer, 5. Aufl. 1892. — Gaudig. — Leineweber. — Thorbecke. — Stoffel. — Kraklinger,

Demetrius: Düntzer, Leipzig 1886. — Gaudig. — Löſchhorn. — Stein, Schillers Demetriusfragment. Mühlhauſen 1891.

C. Proſaiſche Schriften und Briefwechſel. Briefe über die äſthetiſche Erziehung des Menſchen: A. Jung, Leipzig 1875. — K. Muthesius, Schillers Briefe über die äſthetiſche Erziehung des Menſchen. Langenſalza 1897.

Über naive und ſentimentaliſche Dichtung: Egger und Rieger, 2. Aufl. Wien 1887. — Tumlirz, 2. Aufl. Wien 1888. — Violet.

Kleinere philoſophiſche Aufſätze: Imelmann. — Baldi (Ausgewählte Abhandlungen und Reden. Bamberg 1894).

Schillers Briefe: Kritiſche Geſamtausgabe. Herausgegeben von F. Jonas. Stuttgart 1892 bis 1897. — Briefwechſel mit Körner. Herausgegeben von Goedeke. 2. Aufl. Leipzig 1877. — Marggraff, Schillers und Körners Freundſchaftsbund. Leipzig 1859. — Briefwechſel mit dem Herzog Fr. Chriſtian von Schleswig-Holſtein-Auguſtenburg. Herausgegeben von F. M. Müller. Berlin 1875. — Derſelbe, herausgegeben von Michelſen, Berlin 1876. — Briefwechſel zwiſchen Schiller und W. v. Humboldt. 2. Ausgabe. Stuttgart 1876. — Briefwechſel zwiſchen Schiller und Goethe. 4. Aufl. 2 Bde. Stuttgart 1881. — Derſelbe, herausgegeben von Boxberger (Kollektion Spemann). — G. Heſſe, Zum Goethe-Schillerſchen Briefwechſel. Dresden 1886. — Vergl. auch Portigs oben angeführtes Werk, das namentlich den Schillerſchen Briefwechſel verwertet.

Eiſenach. A. Bliedner.

## Schimpfen

Urſprünglich hieß ſchimpfen ſo viel wie: harmlos ſcherzen, ſpaßen, Kurzweil treiben; ſpäter: bitteren, verletzenden Scherz üben, ſpotten, verſpotten, und gegenwärtig: beleidigen, ſchelten, verunehren, verunglimpfen, jemand Schimpfliches (=Ehrenrühriges) nachſagen. Adelung erklärt es als „Beleidigen der Ehre in Worten". Verſtärktes Schimpfen nennt man Schmähen; das bedeutet: verachten, herabwürdigen, Böſes nachreden. Schimpfer und Schmäher wollen dem Mitmenſchen die Ehre mindern oder ganz rauben und zwar ohne Angabe der Gründe oder ohne zureichende Gründe. „Der, welcher ſchimpft, legt dadurch an den Tag, daß er nichts Wirkliches und Wahres gegen den anderen vorzubringen hat" (Schopenhauer, Aphorismen u. ſ. w. S. 212). Als eine Äußerung des Unmutes, der Roheit, der Heftigkeit, des Zornes und Haſſes tritt Schimpferei zumeiſt mit Lärm, Geſchrei und Geſichtsverzerrung auf und erweckt dadurch ſowohl ethiſch als auch äſthetiſch Mißfallen. Sie widerſpricht den Hochgedanken der Vollkommenheit, des Wohlwollens und der Billigkeit. Alkoholgenuß, Nervenſchwäche, Hyſterie und Epilepſie fördern ihre Entſtehung und Steigerung bis zur Schimpf- und Schmähſucht, von der Shakeſpeare ſagt (Maß für Maß 3,2):

„Nichts rettet Macht und Größe vor dem Gift
Der Schmähſucht; auch die reinſte Unſchuld trifft
Verleumdung hinterrücks, ja ſelbſt den Thron
Erreicht der tück'ſchen Läſterzunge Hohn."

Wie die Streitſucht, iſt auch die Schimpf- und Schmähſucht eine krankhafte Erhöhung des Redetriebes, die von Zwangsvorſtellungen und

Zwangsbewegungen mit bestimmt wird. In gewissen Fällen gleicht vorübergehende Schimpflaune einem Ausbruche des Zornes, durch den sich die gedrückte und geängstigte Natur zu erleichtern sucht. Schimpferei ist widergesellschaftlich. Bei manchen Kindern zeigt sich die Neigung dazu frühzeitig, namentlich da, wo ihr Umgang und Familienleben entgegenkommen; denn Nachahmung und Verführung sind die Hauptursachen ihrer Entstehung. Da alle Heftigkeit, auch die des Schimpfens, dem Willen entspringt, so hat die Erziehung vor allem diesen zu bändigen und zu veredeln. Bei leichteren Graden genügt Zügelung des Redetriebes durch Absonderung des Schimpfers, Regelung des Umgangs, Versetzung in eine andere Umgebung; Schimpfsucht kann nur in eigens für schwer erziehbare Kinder errichteten Anstalten unter psychiatrischem Beistande beseitigt werden. (Vergl. Streitsucht.)

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schlaffheit

Was locker, lose hängt, ohne kräftige Spannung, wird schlaff genannt; Schlaffheit bedeutet mithin Mattigkeit und Kraftlosigkeit in körperlicher, geistiger und sittlicher Hinsicht. Sie entwickelt sich unter dem Einflusse körperlicher Erkrankung (Bleichsucht, Blutarmut, Skrofulose, Nervenschwäche) oder der Erschöpfung durch Überarbeitung bezw. Überbürdung des Körpers und Geistes; Schlaffheit in sittlicher Hinsicht entsteht durch Verwahrlosung und Mangel an Selbstzucht. Das Krankheitsbild der Schlaffheit zeigt folgende Züge: geringe Reizbarkeit, rasche Ermüdung, Muskel- und Nervenschwäche; Niedergeschlagenheit, Teilnahmlosigkeit, Gefühllosigkeit und geringe Begeisterungsfähigkeit, Leidseligkeit (Melancholie); Unlust zu geistiger Arbeit, träges Vorstellungsleben, Unaufmerksamkeit, Unfähigkeit zu andauernder Geistesarbeit; Willensschwäche, zuweilen sogar Willenlosigkeit, geringe Bestimmbarkeit und Gleichgiltigkeit gegen Lob und Tadel. Geistige und körperliche Schlaffheit stehen zu einander in inniger Wechselbeziehung; scharfe Gehirnarbeit erschlafft, wie Mosso (in seinem Werke: Die Ermüdung) dargethan hat, nicht nur den Willen, sondern auch die Nerven und Muskeln, und übermäßige Abnutzung der Körperkraft hat Schlaffheit des Geistes im Gefolge. Niemeyer (a. a. O. S. 159) rechnet hierzu auch die „phlegmatische Unempfindlichkeit des Charakters, die man zuweilen für Gutmütigkeit, Biegsamkeit und moralische Duldsamkeit hält". Am bedenklichsten für die Ausgestaltung der Persönlichkeit erweist sich die sittliche Schlaffheit, bei der sittliche Grundsätze schwer Boden fassen und sittliche Gewöhnungen fast unmöglich sind. Dem Phlegma ist eine gewisse Schlaffheit naturgemäß, beim Sanguiniker und Choleriker erzeugt der übermäßige Kräfteverbrauch leicht Mattheit. Sie kann vorübergehender oder dauernder Natur sein. Die sog. Schulschlaffheit, über die häufig geklagt wird, liegt ebenso sehr in der Neigung zur Trägheit bei den Schülern, wie in der Unzulänglichkeit des Unterrichts begründet. Nach dem Gesetze der psychischen Übertragung haben schlaffe Lehrer immer schlaffe Schüler; hier entwickelt sich die Schlaffheit aus dem Mangel an Anregungen, wie anderswo aus der Überfülle der Reize. Ist Schlaffheit auf Trägheit zurückzuführen, so gilt es, diese zu beseitigen; ruht sie auf krankhafter Grundlage, so sind geeignete Mittel: Ausruhen, angemessene Beschäftigung, Beseitigung der körperlichen Erkrankung, allmähliche Steigerung der Kraft durch körperliche und geistige Mittel, vor allem durch planmäßige Zucht des Willens und Erweckung der Begeisterung; sozialpädagogisch bedeutsam sind außerdem: ausreichender Kinderschutz (Verbot der Ausbeutung des Kindes zu gewerblichen und anderen Zwecken), Achtung der Rechte des Kindes. (Man vergleiche hierzu: Lotterig, Schlottrig, Schlappsig).

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schlagen

s. Strafe

## Schlappsig

s. Schlottrig

## Schlau

Schlauheit bedeutet zuweilen so viel wie List (s. d.); zumeist jedoch wird das Wort ohne den Nebensinn des Bösartig-Selbstsüchtigen gebraucht und ist dann gleichwertig mit Findigkeit, Verschmitztheit, Pfiffigkeit, Gerissenheit. Ihre Stärke offenbart sich in der Fähigkeit, mit bewußter Heimlichkeit irgendwelche

Pläne auszuhecken und auszuführen und dabei sich Personen und Verhältnissen anzupassen, ohne dabei jemals das gesetzte Ziel aus dem Auge zu verlieren. Daraus erklären sich auch ihre Beziehungen zu Heuchelei und Schmeichelei. Zur Schlauheit gehört ein hohes Maß von Scharfsinn und Willensfestigkeit, nicht so zwar, als ob sie neue Gedanken oder außergewöhnliche Thatkraft zur Bewältigung der entgegenstehenden Hindernisse aufzubringen vermöchte, als vielmehr so, daß sie wohlbefähigt ist, Hindernisse zu umgehen. „Der Weiber Zungen können schlau verführen", sagt Shakespeare, und in der That übertrifft das weibliche Geschlecht das männliche in dieser Art von Kunsterfahrenheit (vergl. zu schlau das norw. Wort slög = kunsterfahren). Der Starke und Ehrliche verschmäht die Anwendung der kleinen Mittel, die dem Schlauen zur Verfügung stehen, und nur die Schwäche und Vorteilsucht bedient sich ihrer. Im Kinde entwickelt sich Schlauheit unter dem Einflusse der Nachahmung, der Not und besonderer Veranlagung; das vorzugsweise auf Schärfung des Verstandes gerichtete Lehrverfahren unserer Schulen begünstigt ihre Entwickelung. Siehe hierzu unter: Listig.

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst

1. Lebens- und Entwicklungsgang. a) Kindheit und Jünglingszeit. b) Im Kreise der Romantiker. c) Das Exil in Stolpe. d) Das Idyll in Halle. e) Auf der Höhe des Wirkens. 2. Die Darstellung des pädagogischen Systems im geschichtlichen Zusammenhange. a) Die pädagogischen Schriften. b) Allgemeine Charakteristik der Erziehungslehre. c) Das Ideal der Erziehung. d) Der Beruf des Staates zur Erziehung. e) Familie und Schule in ihrem gegenseitigen Verhältnis zu einander. f) Die Abgrenzung des Stoffgebiets auf der Schule. g) Methode und Prinzip des Unterrichts. 3. Die Lehrmethode Schleiermachers.

In der Person Schleiermachers vereinigen sich alle Momente des genialen Erziehers zu vollendeter Einheit: der tiefe psychologische Blick, die Klarheit der eigenen Welt- und Lebensanschauung, die Fähigkeit, sich in das Denken und Empfindungsleben des Hörers hineinzuversetzen und ihn zur Höhe des eigenen Standpunkts allmählich empor zu führen, die sichere Herrschaft über die eigne Gedankenwelt, die ihn in den Stand setzt, dieselbe gleichsam ursprünglich vor seinen Hörern zu produzieren. Diese Begabung hat er auf der Kanzel und dem akademischen Lehrstuhl, als Erzieher des Volkes und Bildner der Jugend in hervorragender Weise ausgeübt. Er hat den bedeutendsten Anteil an den Reformen des preußischen Unterrichtswesens genommen und hat endlich seine pädagogischen Ansichten in wissenschaftlich-systematische Form gebracht. So ist er auch auf diesem Gebiete menschlichen Könnens für Mit- und Nachwelt eine Macht von weitreichendem Einflusse geworden.

**1. Lebens- und Entwicklungsgang.** a) Kindheit und Jünglingszeit. 1768 bis 1796. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher entstammte einem alten Pfarrergeschlechte, in dem sich der ehrwürdige Beruf wie eine heilige Angelegenheit der Familie von Geschlecht zu Geschlecht fortgeerbt hatte. Großvater und Vater waren tief in die aufregenden religiösen Wirren des Münsterlandes, wie sie dort das 18. Jahrhundert durchtosten, hineingezogen worden. Endlich hatte der Vater als preußischer Feldprediger eine ruhige Lebensstellung gefunden und nun zunächst seinen Wohnsitz in Breslau genommen.

Hier wurde ihm am 21. November 1768 unser Schleiermacher geboren, hier erhielt dieser dann auf der Friedrichsschule, einer von den Söhnen der besseren Stände besuchten Anstalt, seinen ersten Unterricht. Schleiermacher hat es später bedauert, seit seinem achten Jahre nicht ganze drei Jahre bis in sein Mannesalter dauernd an einem Orte sich aufgehalten zu haben. Von Breslau kam er mit seinen Eltern nach Pleß in Oberschlesien, nicht viel später nach der nahe gelegenen Kolonie Anhalt. Wie eine erste Offenbarung seiner genialen pädagogischen Begabung erscheint es, wenn wir hören, daß der Knabe dann und wann dem jüngeren Bruder Karl bei der Erlernung der Anfangsgründe helfend zur Seite steht. Mit seinem zwölften Jahre wurde er bei dem Rektor in Pleß in Pension gegeben, und als dieser zwei Jahre darauf in eine andere Stelle berufen wurde und die Eltern nun vor die entscheidende Frage gestellt waren, was aus der Zukunft ihres Sohnes werden solle, entschloß sich der alte Schleiermacher, ihn der Brüderunität zu übergeben. Nach einem vorübergehenden Aufenthalt in Gnadenfrei, wo der Knabe von dem religiösen Leben der Gemeinde einen so tiefen Eindruck empfing, daß er auf jeden Fall in ihr zu leben wünschte,

und sollte es auch nur sein, um dort eine ehrbare Hantierung zu erlernen, trat er im Frühjahr 1783 in das Pädagogium zu Niesky ein. Der Aufenthalt in diesen Kreisen ist für seine spätere Gedankenrichtung grundlegend geworden, und seine Auffassung vom Wesen der Kirche und des Kultus erklärt sich zum Teil aus den tiefen Eindrücken, die er hier empfangen. Wenn er aber später in dem geistigen Insichschauen, das hier geübt wurde, ein hervorragendes pädagogisches, den Menschen vertiefendes Moment der Gemeinde sah, so hat er es doch von sehr idealem Gesichtspunkte aus betrachtet. In Wirklichkeit waren die geforderten künstlich heraufbeschworenen Bußkämpfe, die martervollen Peinigungen der Sündenspäherei, die man an der eigenen Seele übte, die in ihrer Grundlosigkeit erschöpfenden und ermattenden Selbstprüfungen besonders für jugendliche Gemüter ein gewagtes Experiment, das leichtsinnige Naturen auf den Abweg der Heuchelei und ernster geartete Geister in einen Abgrund tiefsten Unfriedens hineinführen konnte.

Wenn sich auch Schleiermachers lebhafter und empfänglicher Sinn anfangs schnell in die Empfindungsweise und das eigenartige Gemütsleben der Gemeinde hineinfand, so sollte sich doch bald der in seinem Innern dadurch angefachte Widerstreit in den gewaltsamsten Explosionen äußern. Im Herbst 1785 nahm Schleiermacher von der alten Stätte Abschied, um die Brüderuniversität in Barby zu beziehen. Trotz der erhebenden Freundschaft mit Albertini, dem späteren Bischof der Unität, und dem jungen Engländer Okely, den in seinen heimatlichen Gauen dann ein früher Tod ereilte, empfand er doch gar bald hier das Unerquickliche und Unwahre seiner ganzen Lage. Es schien ihm eine traurige, ja verkümmerte Existenz, in diesen engsten Kreisen nur zu lernen und zu lernen, um nachher den angeeigneten toten Wissensstoff jüngere Geschlechter wieder zu lehren. Zum erstenmale trat ihm hier der Widerspruch zu dem ihm vorschwebenden Ideale des Lebens, wie es der Mann dann in so unvergleichlicher Weise im Wirken und Denken zur Darstellung bringen sollte, mit deutlichem Bewußtsein vor die Seele. Dazu kam nun, daß in die klösterliche Abgeschiedenheit kein Strahl des neu erwachten geistigen Lebens hineindrang. Nur verborgen und in heimlicher Stille wagte der Freundeskreis das Herz an den großen geistigen Erscheinungen zu laben, die die Morgenröte einer neuen Zeit verkündigten. Schwere Zweifel an der Wahrheit des Gelehrten regten sich in den jugendlichen Herzen. Ein Freund nach dem anderen floh aus dem dumpfen Leben hinweg, Schleiermacher blieb mit seinen Sorgen und Zweifeln allein zurück. Endlich nach bangen Monaten, in denen er immer wieder andeutungsweise seinen strengen Vater auf den Zwiespalt seiner Seele vorzubereiten gesucht hatte, enthüllte er diesem an seinem Geburtstage, dem 21. Januar 1787, das schmerzliche Geständnis, daß er an die Gottheit Christi und dessen stellvertretende Versöhnung nicht glauben könne. Der Vater war tief erschüttert und versuchte alles, seinen Sohn zur Umkehr zu bewegen. Bange Wochen! Harte Vorwürfe, verzweifelte Schmerzausbrüche, die Erinnerung an den abgeschiedenen Geist der Mutter: alles dies stürmte heftig auf Schleiermacher ein. Endlich erkannte doch der Vater, daß des Bleibens seines Sohnes nicht gut mehr in der Brüderunität war und gab ihm, schweren Herzens zwar, die Erlaubnis, die Universität Halle zu beziehen, um hier Theologie zu studieren.

In stiller Resignation zog Schleiermacher im Frühjahr 1787 in die Dachkammer ein, die ihm sein an der Universität lehrender Oheim Stubenrauch, ein Bruder seiner verstorbenen Mutter, eingeräumt hatte. Die Besorgnisse des Vaters, daß die in Halle gepflegte Theologie seinem Sohne schaden könne, waren unbegründet gewesen. Ihre Vertreter waren nicht mehr dazu angethan, jugendliche Gemüter zu begeistern und gefangen zu nehmen. In dem hartnäckigen Kampfe zwischen dem Pietismus und dem aufstrebenden Rationalismus, der hier am Anfange und in der Mitte des Jahrhunderts getobt hatte, war dieser endlich Sieger geblieben. Er hatte Großes gefördert. Aber als Schleiermacher die Universität bezog, ging seine Lebenskraft schon zu Ende. Semler, eine Zeitlang einer seiner glänzendsten Vertreter, hatte, zurückbebend vor den kühnen Wagnissen der Jugend, vieles zurückgenommen und war in Halbheiten versunken. Der schüchterne Knapp und Nösselt, der mumienhafte Bücherkenner, beide pedantisch und trocken, waren nicht geeignet, ein in Zweifeln befangenes und nach Wahrheit dürstendes Gemüt zu erquicken. Einen tieferen Eindruck empfing Schleiermacher nur von dem Wolfianer Eberhard, der sich um ihn das Verdienst erwarb, ihn in die geschichtliche Entwicklung der philosophischen Systeme ein-

zuweihen und ſeine Aufmerkſamkeit auf Plato und Ariſtoteles zu lenken. Sie regten ihn zu ſeinen erſten ethiſchen Verſuchen an, und jetzt entſtand auch das Bruchſtück einer Überſetzung der nikomachiſchen Ethik, die ſich im Nachlaſſe erhalten hat.

Aber nicht minder bedeutend für ſeine geiſtige Entwickelung war auch, daß er ſich hier mitten in den Kampf hineingeſtellt ſah, der zwiſchen der alten Leibniz-Wolfiſchen Philoſophie und dem neuen Gedankenſyſteme Kants eben hin- und herwogte. Mit der ganzen Energie einer leidenſchaftlichen, nach Erkenntnis hungernden Seele ſtürzte er ſich nun in das Studium des Königsberger Philoſophen. Er ſollte ihm Antwort geben auf die Fragen, die er ſich ſelbſt nicht zu löſen vermochte. Aber keinen Augenblick gab er ſich ihm rückhaltlos hin; mit ſeinem genialen kritiſchen Scharfſinn entdeckte er vielmehr die ſchwachen Seiten in deſſen Beweisführung und legte die Reſultate ſeines Nachdenkens in der Abhandlung vom höchſten Gute nieder, die in die letzte Zeit ſeines Hallenſer Aufenthaltes fällt. (Dilthey, Leben Schleiermachers. Denkmale S. 6 ff.) Die Grundvorausſetzung Kants, daß der ſtrenge Begriff der Tugend nicht mit dem der Glückſeligkeit vermiſcht werden dürfe, anerkennend, zeigt er, wie der Philoſoph ſelbſt ſeiner Grundforderung untreu geworden ſei, indem er ſchließlich doch die Poſtulate von Gott und Unſterblichkeit aus dem Streben nach Vereinigung beider abzuleiten verſucht habe. Schon hier ſind die Grundlinien ſeines ethiſchen Syſtems, wie er es ſpäter in der Kritik der Sittenlehre niederlegte, erkennbar.

So überwand nun Schleiermacher allmählich in anſtrengender Geiſtesarbeit die Kümmerniſſe ſeiner Seele, zumal er auch in dem jungen poeſiebegabten Schweden Guſtav von Brinkmann, gleichfalls einem früheren Herrnhuter, einen Freund fand, der ſich mit ihm zum gemeinſamen Streben nach der Wahrheit vereinigte.

Es iſt für die Lebensanſchauung Schleiermachers im höchſten Grade bezeichnend, wie er ſtets in ſpäteren Jahren dieſe ſtrenge Erziehungszeit ſeines Jünglingsalters beurteilt hat. Wie keine unwürdige Klage, kein Murren über ſein Schickſal in der ernſten und kummervollen Zeit über ſeine Lippen kam, ſo hat er auch ſpäter dieſe Lebensepoche in tiefem frommem Gefühle als ein notwendiges Durchgangsſtadium ſeiner Erziehung betrachtet. Mit der Klarheit des Geiſtes und der Ruhe einer objektiven Beurteilung, die der Betrachtung ſeines Lebens einen ſo eigenartigen Reiz giebt, konnte er dieſe Jugendwirren als ein pſychologiſches Drama charakteriſieren, deſſen Knoten ſo feſt als möglich geſchürzt war. „Er mußte anfangen, ſich zu löſen und konnte ſich nicht anders löſen, als wie es unſeren inneren Verhältniſſen gemäß war.“ Und wenn er ſeine Freundin Charlotte von Kathen in ſchweren Tagen mit den Worten tröſtete, daß „das Schickſal eines jeden Menſchen, im Großen geſehen, in unmittelbar harmoniſcher Beziehung iſt mit ſeinem inneren eigentümlichen Weſen,“ ſo war das aus der lebendigen Erfahrung ſeines eigenen ſturmvollen Lebens herausgeſprochen, worin die Jugendkataſtrophe eine hervorragende Stelle behauptete.

Nachdem Schleiermacher Halle im Frühjahre 1789 verlaſſen hatte, hielt er ſich eine Zeit lang bei ſeinem Oheim, der inzwiſchen als Prediger nach Droſſen in der Neumark gegangen war, auf und arbeitete in der Zurückgezogenheit, wehmütig bisweilen der letzten ſchönen Zeit und des anregenden Umgangs in Halle gedenkend, weiter an Kant, deſſen Löſung des Freiheitsproblems nun ſein ganzes Denken in Anſpruch nahm. Der Erfolg dieſes angeſtrengten Nachdenkens waren drei Geſpräche über die Freiheit, von denen die beiden erſten ſpäter in Schlobitten eine reifere Umgeſtaltung erfuhren und nach dem Gebrauche vernichtet wurden. Nur das letzte iſt als ein Denkmal der tiefgründigen Geiſtesarbeit jener Tage erhalten: eine Beurteilung des Kantſchen Freiheitsbegriffs vom Standpunkte des Determinismus.

In arge Unruhe verſetzte ihn ſein bevorſtehendes theologiſches Examen, beſonders wenn ihm in einzelnen Stunden der Gedanke an ein Pfarramt ganz unerträglich wurde. Auch hierin ſollte ihm erſt Leben und Erfahrung zeigen, was für einen neuen Gehalt und Wert eine tiefe Natur ſcheinbar überlebten Formen zu geben vermag. Hat doch ſeit Luthers Tagen auf der Kanzel niemand eine größere und fruchtbarere Wirkſamkeit entfaltet als Schleiermacher. Seine Prüfung beſtand er im Mai 1790 vor dem reformierten Kirchendirektorium in Berlin zu aller Zufriedenheit; und für ſeine nächſte Zukunft war durch den Hofprediger Sack auch geſorgt, indem er ihn für eine Hofmeiſterſtelle beim Grafen von Dohna-Schlobitten in Oſtpreußen empfahl.

Die Jahre, die er in dieſem Hauſe verlebte, vom 22. Oktober 1790 bis zum Juni 1793 wurden für ſeine innere Ausbildung höchſt bedeutungsvoll. Hier lernte er zum erſtenmale das Glück eines heiteren, frohen Familienlebens kennen. In der Freude einer ganz ihm zuſagenden Beſchäftigung, in dem wohligen Empfinden, das ihm eine mit ſeinem Inneren gleichklingende Geſelligkeit verlieh, wurde er ſo ruhig und zufrieden, wie er es bisher nie erfahren hatte. Die Bitterkeit, welche durch die Erlebniſſe der letzten Jahre ſeinem Weſen einen ihm fremden Zuſatz gegeben hatte, wich einer ſchönen und heiteren Gleichmäßigkeit, die von nun an ein Grundzug ſeiner Lebensführung blieb. Seine Seele war ſo ganz in dem Gefühle von ruhigem Daſein verſunken, daß er kaum mehr an ſeine Schriftſtellerei dachte und ſeine früheren Pläne ganz zurückgetreten waren.

So waren es doch nur mehr äußere Gründe, die ihn veranlaßten, ſeine in Droſſen begonnenen Studien wieder aufzunehmen. Er arbeitete die ſchon erwähnten Geſpräche zu einer Rhapſodie über die Freiheit des Willens um, welche mit großer Schärfe für den Determinismus eintritt und ſchon all die Gründe dafür aufbringt, die dann von Herbart bis Schopenhauer und Mill immer wieder angeführt worden ſind. (Denkm. S. 21 ff.) Ganz aus dem Zuſammenhange des ihn umgebenden Lebens erwuchs ihm dagegen eine andere Schrift über den „Wert des Lebens“ (Denkm. S. 47 ff.), deren Niederſchrift er wahrſcheinlich an ſeinem 24. Geburtstage, dem 21. November 1792, begann. Es iſt der erſte große Löſungsverſuch des dunkelſten aller Rätſel, mit dem ſich dann alle tieferen Geiſter des 19. Jahrhunderts bis auf Kierkegaard und Nietzſche immer wieder beſchäftigt haben. Die Schrift führt den Grundgedanken der Predigt aus, die er am Neujahrstage 1792 gehalten hatte. Nicht nach dem Maße von Glückſeligkeit, das uns das Leben bietet, iſt ſein Wert zu bemeſſen, ſondern darnach, wie es der Erreichung unſerer Beſtimmung förderlich iſt. Schon in dieſer Periode ſteht Schleiermacher mit ſeltener Klarheit der entſcheidende Gedanke der ſpäteren Zeit vor Augen: Kein äußeres Geſetz, keine zufällige Beſtimmung, nur das Innere kann für die Entwicklung des Menſchen maßgebend ſein. „Was das Bewußtſein deines Weſens dir zu ſein und zu werden gebietet, das bleibt dir geboten, was auch ein höheres Weſen außer dir wollen mag.“ Worte, die ſich faſt ebenſo dann in den „Monologen“ wiederfinden.

Im Juni 1793 ſchied Schleiermacher von der ihm liebgewordenen Stätte, um nach kurzem Aufenthalte bei ſeinem Oheim in Droſſen durch Sacks Vermittelung im September in das Seminar für gelehrte Schulen in Berlin einzutreten, das von dem weithin berühmten Gedike, Mitglied des Oberſchulkollegiums, geleitet wurde. Aber merkwürdig, dieſe wahrhaft pädagogiſche Natur fand hier keine dauernde Stätte ihrer Auswirkung. Schon Oſtern 1794 ergriff er die ſich ihm bietende Gelegenheit zu einer Adjunktenſtelle bei dem Schwager ſeines Oheims in Landsberg an der Warthe, um der wenig erſprießlichen Thätigkeit Valet zu ſagen.

Wie aus jeder Epoche ſeines Lebens hat Schleiermacher auch aus dieſem zweijährigen Aufenthalt reichen Gewinn davongetragen. Hier ging ihm der Sinn für die Aufgabe und bleibende Bedeutung des Predigtamtes auf. Hier hat er vor einem einfachen Zuhörerkreiſe die ihm eigenartige Kunſt der Predigt geübt, deren Weſen er darin erkannte, ſeine Hörer über ihr Inneres zur Klarheit zu führen und ihnen die großen ſittlichen Aufgaben zu vergegenwärtigen, an deren Löſung jeder mitzuarbeiten habe. Die eigene Methode bildete er am Studium des engliſchen Kanzelredners Blair, deſſen Predigten er gemeinſchaftlich mit Sack ins Deutſche zu überſetzen begann. Später folgte noch die Überſetzung der Predigten des Engländers Fawcett. Neben dieſer Thätigkeit nahm auch das philoſophiſche Studium ſeinen Fortgang, und zwar trat ihm wohl hier zum erſtenmale Spinoza entgegen, freilich noch nicht in der reinen Geſtalt, ſondern in der Auffaſſung Jacobis, aus der ſich aber ſein kritiſcher Genius mit bewunderungswürdiger Divination den wahren Spinoza rekonſtruierte. Hatten wir früher die erſten Grundlegungen ſeiner ethiſchen Anſchauungen zu erfahren Gelegenheit: hier ſtellten ſich ihm im eindringenden Vergleiche zwiſchen Spinoza und Kant die bleibenden tranſcendentalen Überzeugungen von der Exiſtenz, aber auch von der gänzlichen Unerkennbarkeit des Anſich der Dinge, des Noumenon feſt. Und wenn er dann in Kants Schluſſe von dieſem Noumenon auf eine dahinter liegende außerweltliche Urſache einen „inkonſequenten Reſt des alten Dogmatismus“ erblickte, ſo nahm er damit wieder einen Gedanken auf, den ſchon Gottlob Ernſt Schulze ſo ſiegreich

in seinem Aenesidem gegen Kant verfachten hatte. Seine Studien hat er in der „kurzen Darstellung des spinazistischen Systems“ niedergelegt. (Gesch. d. Phil. herausg. von Ritter. S. 283 ff.)

b) Im Kreise der Romantiker. 1796 bis 1802. Es bezeichnet einen der hervarragendsten Wendepunkte in Schleiermachers Leben, als er im Herbst 1796 abermals Berlin betrat. Er übernahm die resarmierte Predigerstelle an der Charite und hat 6 Jahre in diesem Amte zugebracht. Anfangs lebte er still und zurückgezogen, viel mit seinem Bruder Karl, der zum Studium der Pharmacie in Berlin weilte, betrieb mit diesem eifrig die Naturwissenschaften. Er verkehrte in der Familie des Hofpredigers Sack, durch den er wieder mit den Spaldings, gleichfalls einer Predigerfamilie, in Berührung trat. Mit dem Sahne, einem jungen Philalogen, der Lehrer am Berlinisch-Kölnischen Gymnasium war, bildete sich eine innige Freundschaft.

Sehr bald aber wurde Schleiermacher tief in die litterarische Bewegung hineingezogen, die sich ungefähr in dem Augenblicke vallzag, als er nach Berlin kam. Die Herrschaft, die die graßen und einst gewiß verdienstlichen Führer der Aufklärung, die Nikalai, Ramler, Garve, Engel, behauptet hatten, ging ihrem Ende entgegen. Sie vermochten dem andringenden Sturme einer neuen Zeit auf die Dauer nicht stand zu halten. Wie sehr sie auch gegen die Phantasie eiferten und in dem Wahne, die echten Erben Lessingschen Geistes zu sein, das Übersinnliche und das die Grenzen des Verstandes Überschreitende zum Gegenstande ihrer Angriffe machten, wie grimmig sie auch die Vertreter eines neuen poesiebegabteren Geschlechtes, besanders Gaethe, mit ihrem Spotte verfalgten: die Wogen der unaufhaltsamen Zeit gingen über sie hinweg. Schan als ihr Ansehen noch in Blüte stand, hatte Gaethe in Berlin in dem Kapellmeister Reichardt, dem Nachfolger Grauns an der königlichen Oper, und besonders in Karl Philipp Moritz begeisterte Verehrer gefunden. Allmählich bildete sich um den Großen ein Kreis, in dem geistreiche varnehme Jüdinnen die Rolle der Führerschaft übernahmen. Die Vorliebe für Gaethe in diesen Zirkeln entsprang dem lebendigen Gefühl, in seinen Dichtungen, namentlich im Wilhelm Meister das Lebensideal verklärt zu finden, das diese Menschen zu verwirklichen strebten. Die Jüdinnen waren damals tonangebend in der Berliner Gesellschaft. Rahel Levin, Dorothea Veit, Henriette Herz waren bald weithin bekannte Namen. Sie verstanden es, einen Kreis feiner und geistreicher Geselligkeit zu bilden, der die vornehmsten Vertreter der Gesellschaft anzag. Fürsten, Diplomaten, Staatsmänner, Gelehrte, Künstler, kurz, wer durch den Adel der Geburt oder des Geistes irgendwie Geltung besaß, verkehrte in diesen Zirkeln. Die Humbaldts, Dohnas, v. Burgsdorff, der Prinz Louis Ferdinand waren hier viel gesehene Gäste. Durch Brinkmann und Alexander v. Dahna, den späteren Minister, kam nun auch Schleiermacher in das Haus der Henriette Herz, die, noch fast ein Kind, nach jüdischer Sitte ahne jede Neigung an den viel älteren, als Arzt und Philosoph berühmten Markus Herz verheiratet, sich für die mangelnde Befriedigung ihrer Gefühle im Umgang mit dem Gatten durch das gesellschaftliche Treiben schadlos hielt, das sie in ihrem Hause mit Meisterschaft zu entfalten verstand.

In Schleiermachers Wesen findet sich ein merkwürdiger Zug zu den Frauen, der nur in dem lebhaften Bedürfnis begründet ist, sich van onderen ganz verstanden zu wissen. Und da ihm bei aller kühlen Schärfe des Verstandes, der Kraft und festen Energie seines Geistes ein weiches, tief empfindendes Gemüt eigen war, da in ihm so vieles lebte, was Männer nicht verstehen könnten, so sehnte er sich nach dem Austausch seiner Empfindungen mit tiefen weiblichen Naturen. Dies beglückende Gefühl hatte er in Schlobitten, besonders im Umgange mit der jungen Gräfin Friederike sa herrlich genassen, er hatte es tief empfunden in Landsberg, wo er sich aufs innigste an die verheiratete Tachter des Predigers Schumann anschloß, und diesen Genuß des völligen Auslebens seiner Natur gewährte ihm nun auch Henriette Herz. Am weiblichen Gemüte kannte er auch seine pädagogische Begabung so herrlich bewähren, indem er mit dem feinsinnigen Verständnis für alle Zartheiten der weiblichen Natur und dem ihm eigenen tiefen psychalagischen Blick in ihr Wesen eingehen und ihr Innerstes erschließen konnte. Und sie haben es ihm gedankt. Sein Leben ist reich, wie kaum ein anderes, an Freundschaft und Verehrung, die ihm van Frauen entgegengebracht worden ist. Sie empfanden es, daß er wie keiner die Geheimnisse ihres Innenlebens zu deuten wußte und ihrer eigenartigen Natur

Verſtändnis entgegenbrachte. Immer wird unter dieſen Beziehungen die mit Henriette Herz die erſte Stelle behaupten. Es war ihm nicht um den rauſchenden Trubel der Geſellſchaft, ſondern um den ſtillen Seelenaustauſch mit dieſer Frau zu thun, und wer einem Schleiermacher ſo viel hat ſein können, muß wohl über dem Geſpött und der Nachrede von Mit- und Nachwelt erhaben ſein.

In dem Hauſe dieſer Frau knüpfte ſich eine andere Freundſchaft, die auch für ſeine Stellung zu der großen litterariſchen und philoſophiſchen Bewegung von großer Bedeutung werden ſollte. Nach ſtürmiſchen, leidenſchaftlich durchraſten Jugendtagen war Friedrich Schlegel 1796 nach Jena gekommen und hatte ſich hier begeiſtert Goethe und Schiller in die Arme geworfen, mit denen er ſich in der hingebenden Verehrung des Hellenentums eins zu wiſſen meinte. Auf den Bahnen Winkelmanns, Herders und Schillers wandelnd, hatte er ſich tief in den Geiſt der griechiſchen Dichtung verſenkt; die Reſultate ſeiner Arbeiten legte er nach mehreren einzelnen kleineren Aufſätzen in dem Studium über die griechiſche Poeſie nieder. Mit der ſtärkſten Übertreibung ſtellte er hierin den Satz auf, daß die helleniſche Dichtung die abſolute Offenbarung jeder echten Poeſie ſei und jede andere nur inſofern Anſpruch auf Geltung machen können, als ſie ſich dieſem Ideale nähere. War hier noch Schiller neben Goethe, Klopſtock, Wieland, Leſſing als der Dichter genannt worden, der dieſer Forderung entſpreche, ſo war die Zeit nicht mehr fern, wo Schlegel ſich mit leidenſchaftlichem Ingrimme von ihm abwenden ſollte. Die Zurückweiſung einer ſeiner Abhandlungen, die für die Horen beſtimmt war, wurde die Veranlaſſung für eine hochmütige, anmaßliche Kritik des Schillerſchen Muſenalmanachs. Und als nun in dem allgemein vollzogenen Litteraturgerichte der Xenien 1797 neben vielen anderen ganz beſonders Friedrich Schlegel die verdiente Zurechtweiſung erfuhr, war der Bruch vollendet. Friedrich ſuchte jetzt einen Kreis von Geſinnungsgenoſſen und begab ſich zur Gründung einer Zeitſchrift, die das ſammelnde Organ für die Jungen ſein ſollte. Anfang Juli 1797 nach Berlin.

Hier war Schleiermacher erſt flüchtig mit ihm in der Mittwochsgeſellſchaft, einer freien wiſſenſchaftlichen Vereinigung aus der Zeit der Aufklärung, die eben ihrer Auflöſung entgegenging, zuſammengetroffen. Dann hatte er ihn im Hauſe ſeiner Freundin näher kennen gelernt, und der Eindruck, den beide von einander empfangen hatten, war ein nachhaltiger und tiefer geweſen. Friedrich witterte gleich in Schleiermacher einen brauchbaren Mitarbeiter für das neugegründete Athenäum, in dem nun dieſer zum erſtenmale mit ſelbſtändigen ſchriftſtelleriſchen Verſuchen an die Öffentlichkeit trat. Jeder fühlte ſein Weſen durch den andern ergänzt, und Schlegel erkannte richtig in Schleiermacher den hohen moraliſchen Sinn, der in ihm weit überwiege. Die Freundſchaft wurde ganz eng geknüpft, als Friedrich im Dezember 1797 zu Schleiermacher in die Charité zog. Hier tauſchten nun die Freunde, Zimmer an Zimmer wohnend, täglich ihre Gedanken mit einander aus, laſen und ſtudierten gemeinſam und regten ſich gegenſeitig gewaltig an. Von der hohen ſchriftſtelleriſchen Begabung des Freundes überzeugt, drang Schlegel fortwährend in ihn, einen Beweis davon der Öffentlichkeit zu übergeben, zumal er bei ihm eine Skizze über „die Immoralität aller Moral“, die wohl ſpäter in die Kritik der Sittenlehre übergegangen iſt, hatte liegen ſehen. Aber vor der Hand kam außer jenen Fragmenten für das Athenäum nichts weiter zu ſtande.

Da wurde Schleiermacher Anfang des Jahres 1799 beauftragt, die Vertretung des erkrankten Hofpredigers Bamberger in Potsdam zu übernehmen. In dieſe Zeit geiſtiger ſtiller Sammlung bis zum April des Jahres, fern von dem rauſchenden Leben der Großſtadt, fällt nun die Produktion jenes bedeutenden und eindrucksvollen Jugendwerks, das ſich gegen den Schluß der erſten Periode von Schleiermachers Leben als das Denkmal eines unerſchrockenen und in ſich ſelbſt gefügten ſicheren Geiſtes erhebt: Die Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Die Entſtehung dieſes Werkes iſt für uns faſt ganz ins Dunkel gehüllt. Plötzlich wie aus einem Guſſe ſteht es fertig vor uns da.

Im Jahre 1806 erſchien die zweite Auflage, die in weſentlichen Punkten Abänderungen brachte und nicht unbedeutend erweitert war. Auch war der jugendlich leidenſchaftliche Ton, der in der erſten Ausgabe gegen die Verächter erklingt, beträchtlich herabgeſtimmt. Zum drittenmale wurde das Werk 1821 neu aufgelegt. Schleiermacher beſchränkte ſich hier überwiegend auf ſtiliſtiſche Änderungen und die Ausmerzung von Fremdwörtern. Den Mißdeutungen aber, die ſein Buch vielfach hatte

erfahren müſſen, ſuchte er durch umfangreiche Zuſätze am Schluſſe der einzelnen Reden zu begegnen. Ganz unweſentlich waren die Veränderungen der vierten Auflage von 1831, die den geſammelten Werken ſowohl, wie den ſpäteren Einzelausgaben, auch denen von C. Schwarz und Lommatzſch zu Grunde gelegt worden iſt.

Die Reden ſind keine Apologie im gewöhnlichen Sinne des Wortes. Hier iſt nichts zu merken von einer Partei, in deren Intereſſe der Schriftſteller ſeine Aufgabe unternähme. In freiem und ſelbſtändigem Geiſte ſteht er weit über allen Faktionen und iſt ſich ſeiner iſolierten Stellung wohl bewußt. Als Menſch redet er von den heiligen Geheimniſſen der Gottheit. Das Echte, Wahre, Urſprüngliche will er dem Herzen ſeiner Hörer wieder nahe bringen, das ſie aus Überdruß an dem ſchalen Ceremonienwerk ſamt dieſem beiſeite geworfen haben.

Wenn in irgend einer ſeiner Schriften hat Schleiermacher hier den Beweis pädagogiſcher Meiſterſchaft geliefert. Aus dem reichen geſelligen Verkehr, den er in Berlin zu pflegen Gelegenheit fand, entſprang ihm die Erfahrung jener überfeinerten, äſthetiſchen Menſchen, die ihre Sehnſucht nach dem Hohen und Ewigen durch die klugen Sprüche der Weiſen und die herrlichen Dichtungen der Künſtler befriedigten. Wie ein geübter Lehrer nähert er ſich ihrer Vorſtellungswelt und ſucht die in ihrem Herzen noch lebenden, der Religion verwandten Beziehungen auf. An ihre Begeiſterung für die Wiſſenſchaft, für die Kunſt knüpft er an. Auch dieſe geiſtigen Mächte, die ſeinen Hörern das Ein und Alles ſind, haben mit der Religion Gemeinſames. Freilich nicht jede Wiſſenſchaft kann Anſpruch darauf machen; es giebt eine angelernte und übertragene, und es giebt eine in ſich krankhafte, eine Wiſſenſchaft, die ſtatt eines organiſchen Baues mechaniſche Kunſtſtücke von Syſtemen bietet, die nur ein leeres Spiel mit analytiſchen Formeln, kategoriſchen oder hypothetiſchen, treibt und keinen Hauch des Lebens mehr von ſich giebt. Und es ſchmückt ſich ein Etwas mit dem Namen der Kunſt, das nur ein oberflächliches, ergötzliches Spiel iſt, aber keinen Anſpruch auf Offenbarung des Univerſum hat. Aber, und nun erhebt er ſeine Hörer von ihrem beſchränkten Geſichtsfelde zu ſeiner Höhe, von der aus er ſie alle geiſtigen Mächte mit einem Blicke überſehen lehrt. „Wahre Wiſſenſchaft iſt vollendete Anſchauung; wahre Praxis iſt ſelbſterzeugte Bildung und Kunſt; wahre Religion iſt Bildung und Geſchmack für das Unendliche.“

Religiöſes Gefühl iſt das Erfaſſen des Unendlichen in jedem Momente unſeres Daſeins. Die Religion erhielt hier eine Rolle, die ſie aus der Stellung einer wohl brauchbaren, aber nur äußerlich nebenhergehenden Begleiterin der übrigen Kulturmächte zu der ſie alle vereinigenden und mit neuem Leben erfüllenden Göttin erhob. Noch nie war die Religion ſo in ihrer Selbſtherrlichkeit dargeſtellt worden. Aufgeräumt wurde mit den ſcheinbaren Ruhmestiteln, durch die man ihr ein kümmerliches Daſein zu friſten ſuchte, als ſei ſie nötig zur Erhaltung des Staates, der Bewahrung bürgerlicher Ordnung, der Pflege der Sittlichkeit. Die Religion iſt kein Mittel, wenn auch zu noch ſo edlen Zwecken; ſie hat ſo in ſich ſelbſt ihren Zweck und Eigenwert, daß ihr eine ganz beſondere Stellung notwendig, wie den übrigen Lebensmächten, gebührt.

Die Religion durchdringt unſer ganzes Leben. Alle menſchlich-natürlichen Triebe ſind der Ausdruck der Frömmigkeit. Was ſich in naturgemäßem Daſein auslebt, hat den Anſpruch auf die Bezeichnung der Religiöſen. So giebt es demnach keine Empfindung, die nicht fromm wäre, ſie deute denn auf einen krankhaften, verderbten Zuſtand des Lebens. Vor dieſem Machtwort verliert die mittelalterlich-klöſterliche, im Pietismus fortgefriſtete Welt- und Lebensanſchauung, die in jedem natürlichen Triebe, in der kreatürlichen Regung des Menſchen den Unrat des Teufels wittert, ihre Berechtigung. In dieſen Sätzen hat Schleiermacher einen ſeiner kühnſten und für ſeine ganze Lebensanſchauung fundamentalſten Gedanken ausgeſprochen. Wie völlig ernſt es ihm mit der Behauptung war, daß alle geſunden Empfindungen fromm ſind, zeigt die ausführliche Betrachtung, durch die er ſie unberechtigten Auslegungen gegenüber, die ihm den Vorwurf des Naturalismus und Libertinismus eintrugen, in der ſpäteren Auflage ſeiner Reden in Schutz nimmt. Mit der ſchärfſten Beſtimmtheit betont er, daß er ſeine Behauptung nicht etwa in einem beſchränkten Sinne, der ſie auf die geſelligen Empfindungen allein deuten möchte, oder als eine redneriſche Hyperbel verſtanden wiſſen will, ſondern ſie gilt in ihrer allgemeinſten Bedeutung auch für die Empfindungen, die „zu einem höheren oder auch ſinnlicheren

Lebensgenuß die Menschen vereinigen". Darin liegt der Keim seiner sittlichen Anschauung, daß Familie, Staat, Wissenschaft, kurz all die großen, das Leben ausmachenden Institutionen gottgewollte Mächte sind, deren Gesamtheit das höchste Gut repräsentiert.

So soll das ganze Leben in jedem seiner Augenblicke unter der Herrschaft der Religion stehen. Sie erhebt das Gemüt in die Sphären des Ewigen und Unendlichen, versetzt es in unbeschränkte Freiheit und rettet uns aus den drückenden Fesseln der Meinung und der Begierde. „Alles, was ist, ist für sie (die Religion) notwendig, und alles, was sein kann, ist ihr ein wahres unentbehrliches Bild des Unendlichen; wer nur den Punkt findet, woraus seine Beziehung auf dasselbe sich entdecken läßt." Für den Frommen giebt es nichts Überraschendes, Zufälliges; selbst in dem, was ihm Trauer und Schmerz verursacht, erkennt er die folgerichtige Entwickelung der ewigen Gesetze des Weltalls. Hier gewinnt jene hohe und kraftvolle, die Welt überwindende Stimmung, die das Gemeingut aller edlen Geister jener Zeit gewesen, den erhabendsten Ausdruck. Und dieser transcendentale Idealismus in ihnen ist es auch hauptsächlich gewesen, der Männer wie den Grafen Zaremba und Jünglinge wie Claus Harms und Karl Ritter so mächtig ergriff.

Die Dogmen, die Formen des Kultus sind nicht die Religion selbst, nur ihre Hülle, in der sie in Erscheinung tritt; und diese ist wie alles Irdische dem Wechsel unterworfen. Die echte Kirche ist eine Gemeinde der Gläubigen, in der jeder ein wahrer Priester und Verkündiger der göttlichen Wahrheit ist. In jeder geschichtlichen Religion liegt ein Keim der ewigen Wahrheit, keine, auch das Christentum nicht, ist die volle Wahrheit für sich. Auch über dessen positive Form hinaus ist eine Entwicklung denkbar: Gedanken, die uns Lessings weitausblickende Ideen über die Erziehung des Menschengeschlechts in die Erinnerung rufen.

Die Reden bergen einen tiefen Schatz der fruchtbarsten pädagogischen Gedanken, und besonders die dritte unter ihnen, die über die Bildung zur Religion handelt, zeigt die erzieherische Gabe Schleiermachers im glänzendsten Lichte. Wir werden sie in der systematischen Darstellung seiner pädagogischen Ansichten gelegentlich verwerten.

Was der Redner den Verächtern der Frömmigkeit als das eigentümliche Wesen der Religion aufgezeigt hat: „Daß wir in allen wechselnden Erscheinungen des Lebens, ja in dem Wechsel zwischen Leben und Tod selbst, der auch uns trifft, mit Beifall und Ruhe nur die Ausführung jener ewigen Gesetze erwarten", das hat er auch in den Predigten, deren erste Sammlung 1801 erschien, immer wieder hergehoben. Wodurch zeichnet sich der Fromme aus? Daß er auch im Einzelnen, in dem, was der Erscheinung nach klein und unwichtig ist, die Kräfte und Gesetze erkennt, die im Großen wirksam sind. „Die ehrfurchtsvolle Betrachtung auch des Gewöhnlichen und Alltäglichen, in welchem er überall die Macht und die Weisheit des Höchsten und die unwandelbaren Gesetze seiner Regierung findet, sichert ihn vor Erschütterungen seines Gemüts, wenn etwas außerordentlich erscheint. Sehet da die Quelle jener Ruhe und Zuversicht, mit welcher der Fromme allem entgegensieht, was die Zukunft ihm bringen kann." Natürlicherweise heben die Predigten die in den Reden vernachlässigte Seite der Religion, die sich in der rechten praktischen Lebensbethätigung äußert, stärker hervor.

Gleichzeitig ergriff Schleiermacher auch auf Veranlassung seines Freundes Markus Herz in einer eminent praktischen Angelegenheit das Wort. In seinen anonym erschienenen „Briefen bei Gelegenheit der politisch-theologischen Aufgabe und des Sendschreibens jüdischer Hausväter" wies er mit überlegener, an Lessing geschulter Ironie und Dialektik das Ansinnen der Juden, nur durch ein allgemein gehaltenes Glaubensbekenntnis in die Gemeinde der Christen aufgenommen zu werden, entschieden zurück. Hier trat ihm mit unverhohlener Deutlichkeit der Versuch einer allgemeinen natürlichen Moral- und Vernunftreligion entgegen, den er eben in den Reden für ein Unding erklärt hatte. Die gesellschaftliche Zwitterstellung, die die Juden zu diesem Schritte veranlaßt hatte, erheischte eine politisch-soziale Lösung, und er sah keinen anderen Ausweg als völlige Gleichstellung der Juden mit den Christen in bürgerlicher Beziehung.

Neben all diesen schriftstellerischen Beschäftigungen, seiner Berufswirksamkeit, dem regen Freundesverkehr und intimen Briefwechsel, den er ganz besonders mit seiner in Gnadenfrei lebenden älteren Schwester Charlotte pflegte, gewann er doch immer noch Zeit, seinen alten Lieblingsideen, den sittlichen Problemen nachzuhängen. Solche waren es ja, die zum Teil

in den Fragmenten eine Lösung gefunden hatten. Nun plante er Dialoge in der Form Platos über die Treue und die Unschuld. Einer, der sich im Nachlasse erhalten hat (Leben in Briefen IV, 503 ff.), „über das Anständige" wurde auch wirklich niedergeschrieben. Aber die wichtigsten Früchte dieses Nachdenkens waren doch zwei Schriften, von denen die eine aus der unbezwinglichen Sehnsucht sich auszusprechen (Briefe I, 277), die andere aus einer äußeren Veranlassung entstand: es sind die „Monologen", eine Neujahrsgabe des Jahres 1800 und die „vertrauten Briefe über Schlegels Lucinde". Durch jene, in denen seine älteren Entwürfe über sittliche Fragen künstlerische Ausgestaltung erlangten, ist er vielen ein Lehrer zur Selbstbetrachtung geworden und hat sie angeleitet zum Nachdenken über die den Menschen angehenden Probleme des Daseins, seines Verhältnisses zu Schicksal, Zeit und Ewigkeit. Durch Schlegels Begeisterung für Fichte war auch er tief in das Studium der Wissenschaftslehre hineingezogen worden, und diese eingehende Beschäftigung war auch auf seine Anschauung, besonders in Bezug auf die Stellung des Ich zur Welt, nicht ohne Einfluß geblieben. Dennoch wußte er sich im Grunde seines Wesens von der unlebendigen, die Welt in toter Starre lassenden Betrachtung von Fichtes Philosophie wohl verschieden, und unabhängigen selbständigen Geister stellte er seine eigene Auffassung der gleichzeitig erscheinenden „Bestimmung des Menschen" von Fichte an die Seite.

Die Schrift ist von dem mächtigen Pathos eines erhebenden Freiheitsgefühls und der siegesgewissen Überzeugung getragen, daß dem innersten Kern unseres Wesens ein ewiger Gehalt eigentümlich ist, den keine Macht der Zeit zu vernichten vermag. Wie genügsam sind doch die, welche die Unsterblichkeit ihres Wesens erst nach dieser Zeit suchen! Ins Reich der Schatten haben sie die Seele gesetzt und lassen sie dort ein Leben fristen, das ein dürftiges Abbild der früheren Thätigkeit sei. Nein, hier schon versichert mich die Selbstbetrachtung, freilich nicht die mönchische und asketische, das Leben und den Geist ertötende, auch nicht die besonderen Momenten vorbehaltene, sondern die mein ganzes Dasein in Streben und Wirken begleitende Selbstbetrachtung der unantastbaren Freiheit und unvergänglichen Natur meines Geistes.

Mit den Problemen der Liebe, Ehe, Schamhaftigkeit sehen wir Schleiermacher in seinen „vertrauten Briefen" beschäftigt. Der Roman Friedrich Schlegels, an den sie anknüpften, war eine freche Prostitution eigener Lebens- und Liebeserfahrungen; in ihm war die Selbstvergötterung des Genies auf die Spitze getrieben, seine Unabhängigkeit von allen Schranken der Sitte als sein gutes Recht hingestellt. Schlegel hatte hierin seine künstlerischen und ethischen Überzeugungen niedergelegt. Wenn Schleiermacher die Verteidigung des von fast allen angefeindeten Machwerkes unternahm, so war es doch nicht bloß das Bedürfnis, dem Freunde einen Dienst zu erweisen: sondern hinter aller Paradoxie, Anmaßlichkeit und Übertreibung, mit der die Dinge darin zur Sprache kamen, erkannte er doch auch einen wahren Kern. Ihn schälte er heraus, um seine eigenen Ansichten daran zu reihen. Die Verlogenheit einer furchtsamen Sitte, die jedes Gehaltes bar, die hochmütige Anmaßung selbstgerechten Tugendstolzes, die prüde Scheu vor dem Sinnlichen, hinter der doch alle Lust des Begehrens lauert, boten dem aufrichtigen Wahrheitsstreben hinreichende Angriffspunkte. Der ganze gerechte Ekel über eine verlogene Konvenienz, die die heuchlerische Maske wahrt, um über die innere Verkommenheit hinwegzutäuschen, kommt in den Briefen zum Ausdruck. Es ist nur die Konsequenz seiner in den Reden geäußerten Ansicht über die Religiosität der Empfindungen, wenn er auch dem Sinnlichen in der Liebe zu seinem Rechte verhilft. Der Schein der Unsittlichkeit, welchen die Ansicht erwecke, daß die Liebe die Fülle der Lebenskraft, die Blüte der Sinnlichkeit sei, kommt nur daher, daß wir sie immer dem intellektuellen, mystischen Bestandteil der Liebe entgegensetzten. Nur in der Einheit beider Momente könne die Liebe recht begriffen werden. Geist und Leib nicht als zwei, sondern in ihrer Identität erfassen, ist das Geheimnis, wodurch uns die Bedeutung alles Sinnlichen, auch in der Menschennatur aufgeht. Eine Überspannung nach der geistigen Seite hin bringt ebenso Schaden, wie die Alten die Überkultur des Sinnlichen auf Abwege führte. Das sind tiefe gehaltvolle Sätze, deren Kern auch Schleiermacher später seinem ethischen Systeme einverleibt hat, und die ihm die Bewunderung vieler, u. a. auch von D. Fr. Strauß (Briefw. her. v. Zeller S. 41) eingetragen haben.

Eine der Schreiberinnen in den vertrauten Briefen ist Eleonore. Das ist der Name einer Berliner Predigerfrau, die mit ihrem Manne Grunow in einer unbefriedigenden kinderlosen

Ehe lebte. Schleiermacher war der geistig hoch bedeutenden Frau in der Gesellschaft nahe getreten und hatte eine tiefe Neigung zu ihr gefaßt. Da er zugleich das Unwürdige des Verhältnisses der Frau zu dem unbedeutenden Manne erkannte, suchte er sie zu einer Trennung von ihm zu bewegen. Aber ehe es dazu kam, veranlaßte ihn seine vorgesetzte Kirchenbehörde, der sein Verkehr in den jüdischen Kreisen und sein Verhältnis zu Friedrich Schlegel nicht minder als seine litterarische Beschäftigung schon längst Anlaß zu heftigen Besorgnissen gab, die vakant gewordene Hofpredigerstelle in Stolpe in Pommern zu übernehmen. Ende Mai 1802 langte Schleiermacher hier an.

c) Das Exil in Stolpe. 1802—1804. Sein Aufenthalt in Stolpe bezeichnet die traurigste Zeit seines Lebens. Nie wieder seit den ersten Tagen in Halle hat er so sehr das Gefühl der Einsamkeit und Verwaistheit erfahren. Schmerzlich empfand er den Mangel jedes anregenden Verkehrs, dessen seine Natur so sehr bedurfte; und schweren Kummer verursachte ihm die Stimmung Eleonorens, die zwischen Pflicht und Neigung schwankend, sich nicht zu dem von ihm angesonnenen Schritte entschließen konnte. Ja eine Zeitlang schien sie ihn gänzlich aufgegeben zu haben; es erschütterte ihn bis ins Mark der Knochen, und er meinte, daß ihm Gram und Anstrengung bald zu Gift werden würden. Das scheußliche Klima und das ungesunde Haus schadeten seiner Gesundheit; und unter peinigenden plötzlich eintretenden Brustschmerzen, kolikartigen Anfällen und Augenentzündungen brachte er den Rest des Jahres 1803 zu. Das war auch für diese stahlharte, an den Kampf des Lebens gewohnte Natur zu viel; und mit trauriger Resignation schrieb er der alten Freundin in Berlin an seinem 35. Geburtstage: „Das unglücklichste Jahr meines Lebens habe ich beendigt; aber was können alle künftigen sein, als nur Fortsetzungen von diesem, erträglicher bloß durch die wohlthätige Jämmerlichkeit des Menschen, daß ihm die Zeit nach und nach alles abreibt und abstumpft, und besonders, wenn ich deinem Rate folgen sollte, nur zu ertragen, nicht zu kämpfen." Ein Lichtblick in dieser Nacht war der neue Freundschaftsbund, der sich mit einem Kreise edler Menschen auf Rügen bildete. Durch Henriette Herz hatte er noch während seines Berliner Aufenthaltes auf einer Reise nach Prenzlau den jungen Prediger Ehrenfried von Willich kennen gelernt, der sich dem älteren Freunde aufs innigste anschloß. Als er seine Pfarre in Sagard auf Rügen angetreten hatte, führte er hier die Frauen seiner Verwandtschaft und seines Freundeskreises Schleiermacher zu. Unter ihnen traten ihm besonders zunächst in brieflichem Verkehre Henriette, die junge Frau Willichs, und Charlotte von Kathen, die Freundin Ernst Moritz Arndts, nahe.

In dieser Zeit aufreibendsten inneren Seelenkampfes erhielt ein Werk seine Vollendung, das schon lange geplant, hinter andere Arbeiten immer wieder zurückgetreten war. Am 20. August 1803 wurden die „Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre" fertig, das Produkt der schärfsten, nüchternsten Wissenschaftlichkeit und Kritik, in welchem die Resultate eines langen angestrengten Nachdenkens über den Wert der bisherigen Versuche ethischer Systeme im Zusammenhange mit den eigenen Überzeugungen ihren ersten vorläufigen Abschluß fanden. Besonders sind es zwei grundlegende und bleibende Gedanken seiner wissenschaftlichen Anschauungen, die in der an den Systemen geübten immanenten Kritik zu Tage treten: ein formaler und ein materialer. Es entspringt dem herrlichen Bewußtsein dieser Epoche von der schöpferischen Kraft des Geistes, wenn sie die Wirklichkeit vollständig der Macht des Gedankens unterordnet; und es ergiebt sich aus dem tieferen Verständnis von der organischen Einheit der menschlichen Natur, wenn man jeder ihrer Vorstellungen nach außen hin nur im Zusammenhang mit ihrem innersten Wesen einen Wert zuerkennen will. Ein geistiger anthropozentrischer Standpunkt findet hier seinen kühnsten Ausdruck. Es ist nur die Konsequenz dieser künstlerischen Auffassung des menschlichen Seins, wenn sich alles, was wirklich auf den Namen der Wissenschaft Anspruch macht, in der Einheit des menschlichen Wesens begründet erweisen muß. In ihr liegt der Zusammenhang und einheitliche Ursprung aller Wissenschaften. Die Gesamtheit des Wissens ist die vollendete Darstellung der ganzen Menschennatur. So hat auch nur dasjenige ethische System Anspruch auf wissenschaftlichen Charakter, das sich notwendig in dem einheitlichen Organismus des menschlichen Wesens erweist und innerhalb der gesamten Wissenschaft den Punkt aufzuzeigen weiß, aus dem es mit zwingender Notwendigkeit organisch erwächst. Diesen Anspruch haben zwar manche Systeme erhoben; daß sie ihm aber nicht genügten, erweist die Kritik.

fruchtbarer als diese formale Bestimmung des Begriffs der Wissenschaft ist der zweite materiale Gesichtspunkt, der eine ganz neue Auffassung des Sittlichen aufweist. Während die bisherigen Systeme nur eine Pflichten- und Tugendlehre kennen, bildet nach Schleiermacher die gesamte Äußerung des sittlichen Lebens des Menschen, wie es sich in den Institutionen von Familie, Wissenschaft, Kunst, Kirche, Staat darstellt, den Gegenstand der Ethik. Ihre wahre Ausgestaltung sollten diese Gedanken erst unter der Erfahrung der allseitigen Mitarbeit an den großen Aufgaben erhalten, die in Halle und dann besonders in Berlin während der erhebenden Zeit der Wiedergeburt des preußischen Staats an ihn herantraten.

Das andere epochemachende Werk, das in diesen Tagen begonnen wurde, war die anfangs im Vereine mit Friedrich Schlegel geplante Platoübersetzung, deren erster Band zur Ostermesse 1804 erschien. Da der Freund ob seiner „göttlichen Faulheit" über geistreiche Einfälle und geniale, aber haltlose Kombinationen nicht hinauskam und Schleiermacher nur Ungelegenheiten verursachte, die diesem die Freude an dem so innig genährten Unternehmen ganz zu rauben drohten, entschloß er sich endlich kurz und gut, das Werk allein in Angriff zu nehmen. Der in den letzten Berliner Tagen neu gewonnene Freund Georg Reimer nahm es in Verlag.

Die Übersetzung der großen Erzeugnisse fremder Völker war mit nie dagewesenem nachstehenden und nachdichtendem Verständnis für die Eigenart des Schriftstellers von Voß, Herder, Wieland, A. W. Schlegel zu einer Kunst ausgebildet worden. Ihren Werken stellte sich nun auch Schleiermachers Platoübersetzung an die Seite. Freilich verstand er nicht wie die letzten mit ihrer sprachgewandten Begabung den Geist des eigenen Idioms mit dem des fremden zu einem einheitlichen kunstgestalten Ganzen zu vereinigen. Der deutsche Ausdruck geht bei ihm nur allzusehr in den Fesseln der Ursprache einher, und das Prädikat einer nachschaffenden Übersetzung kann man der Schleiermachers nicht zugestehen. Aber die Bedeutung des Werkes liegt auf dem eigensten Gebiete der Platoforschung selbst. Für diese ist besonders die geniale Einleitung von geradezu neue Wege weisender Bedeutung geworden. Aus seiner künstlerischen organischen Auffassung der Dinge und aus dem Verständnis für die Eigenart und den Zusammenhang der Lebensäußerungen im Individuum ergab sich ihm als unumstößliches Resultat seiner platonischen Forschungen ein innerer Zusammenhang der Dialoge mit organischer Gliederung, innerhalb deren ein jeder seine notwendige naturgemäße Stelle behaupte. Damit war der bisherigen äußerlichen unsystematischen Behandlung der platonischen Schriften, die ihre Anordnung nach fremden Gesichtspunkten versuchte, ein für alle mal ein Ende gemacht. Freilich ließ die Annahme eines organischen Zusammenhangs noch zwei verschiedene Auffassungsweisen zu. Derselbe kann in der eigenen Entwickelung des Schriftstellers seinen Grund haben. Die Dialoge geben uns ein Bild von dem allmählichen Entstehen und Ausreifen seiner Philosophie. Dies die Ansicht Hermanns und seiner Nachfolger. Oder der innere Zusammenhang beruht auf einer bewußt pädagogischen Kunst, mit der der Schriftsteller die eigene fertige philosophische Überzeugung seinen Lesern, allmählich sie von Stufe zu Stufe führend, zum Verständnis bringen will. So Schleiermacher. Jeder frühere Dialog hinterläßt eine Aporie, die ihre Auflösung im folgenden findet. Und so schreitet der zielbewußte Lehrer in seiner Darstellung der Philosophie von der ersten Aufregung der ursprünglichen und leitenden Ideen bis zu einer wenn auch nicht vollendeten Darstellung der besonderen Wissenschaften fort. (Einl. Bd. I, 21). Wir sehen, es ist auch hier die eminent pädagogische Begabung, die Schleiermacher verleitet, ein wohl teilweise anwendbares und höchst fruchtbringendes Prinzip auf die ganze schriftstellerische Thätigkeit Platos auszudehnen. Unter diesem Gesichtspunkte giebt es demnach nicht mehrere nebeneinander fortlaufende und von einander unabhängige Reihen von Gesprächen, sondern eine einzige die ganze Philosophie in sich befassende. (a. a. O. S. 22.) Diese gliedert sich in drei Abteilungen: Die elementarischen, die indirekt untersuchenden und die objektiv darstellenden oder konstruktiven Gespräche.

Auch in zwei praktischen Fragen ergriff Schleiermacher das Wort. Die eine behandelte die Vereinigung der lutherischen und reformierten Kirche, durch die besonderen Verhältnisse in Preußen besonders nahe gelegt und daher schon längst ein vielfach erörterter Gegenstand. Schleiermacher wollte sie nicht in dem nach Uniformität in Lehre und Kultus streben-

den Sinne der aufgeklärten Theologen behandelt wissen. Die einzig richtige Lösung sah er darin, daß es einem jeden unter völlig freier Wahrung seiner persönlichen religiösen Überzeugungen und der seiner Konfession eigentümlichen Kultusformen gestattet sein solle, an dem Gottesdienst der einen oder der anderen Konfession teilzunehmen, ohne daß man darin eine Veränderung in irgend einer Hinsicht erblicke. Es sollte von nun an nur eine evangelische Kirche mit zwei besonders hervortretenden Hauptformen in Lehre und Kultus geben. — Die andere Frage betraf die Gründe für den Verfall der Religion und die Mittel, wie man ihm weiter vorbeugen könne. Der Gegenstand beschäftigte ebenfalls schon lange die Öffentlichkeit und auch die Regierung; und besonders seit der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms III. war ein reger Eifer auf diesem Gebiete zu spüren. Fortwährend gingen beim Oberkonsistorium, wie die Akten ausweisen, Vorschläge über die Verbesserung des Kirchenwesens, der religiösen Zucht, der Sonntagsheiligung ein, und umfangreiche Arbeiten über die Neugestaltung der Liturgie waren in Aussicht genommen. Was Schleiermacher für die Verbesserung des gottesdienstlichen Lebens in Vorschlag brachte, entstammte seinen Erfahrungen des erhebenden poesievollen Kultus in der Herrenhutergemeinde. Er wünschte Veredlung des Gesanges und der Rede und Vertiefung des Gebets. Aber das Wichtigste war ihm doch die innere Umwandlung der Vertreter des Predigerstandes. Laßt uns besser werden, bald wird's besser sein, scholl es aus seinem Aufsatze. Die Schrift, in der diese Ansichten ausgesprochen wurden, waren die „zwei unvorgreiflichen Gutachten in Sachen des protestantischen Kirchenwesens zunächst in Beziehung auf den preußischen Staat." Sie erschienen in Berlin 1804. Obwohl sie Schleiermacher gleichfalls ohne seinen Namen hatte hinausgehen lassen, war der Verfasser doch durch die Schuld von Berliner Freunden bald auch in Regierungskreisen bekannt. Doch zu seinem Heile. Denn als er im Frühjahr 1804 einen Ruf an die durch die Säkularisation eben an Bayern gefallene Universität Würzburg erhielt, wurde ihm von der preußischen Regierung der Antrag gemacht, als reformierter Universitätsprediger und außerordentlicher Professor der Theologie nach der lutherischen Universität Halle zu gehen. Mit dem Hintergedanken auf Berlin und zugleich erfreut, daß er selbst dazu berufen sei, in seiner neuen Stellung die Hauptidee seiner Gutachten wenigstens teilweise zu verwirklichen, trat er seinen Wirkungskreis an. Am 12. Oktober 1804 kam er nach Halle.

d) **Das Idyll in Halle. 1804—1807.** Der Aufenthalt in der Universitätsstadt brachte ihm die schönsten Tage seines Lebens. Nie wieder hat er so ganz, auch später auf dem Höhepunkte seiner Berliner Thätigkeit nicht, das frohe Ausleben seiner reichen Persönlichkeit in seinem Berufe, im Verkehr mit Freunden und im anregenden Umgange mit einem engen Kreise begeisterter Schüler genossen wie in dieser Zeit. Zwar bereitete es ihm schwere Tage und Wochen, als nun nach jahrelangem Schwanken Eleonore Grunow ermüdet sich endgiltig entschied, bei ihrem Manne zu bleiben. Aber dafür begegnete er in dem genialen Henrik Steffens aus Kopenhagen, der mit einer Tochter des Kapellmeisters Reichardt vermählt war, einem Manne, der sich ihm mit leidenschaftlicher Innigkeit anschloß. „Über alle Beschreibung herrlich, so tief, so frei, so witzig, als Friedrich Schlegel nur immer sein kann, im Philosophieren mit einer viel größeren Lebendigkeit noch, mit einer glühenden Beredsamkeit, selbst in unserer ihm eigentlich fremden Sprache, ist er nicht nur durchaus rechtlich und von aller Parteisucht entfernt, sondern durch und durch heilig und in dem Sinn, in welchem ich es ehren und lieben muß, milde. Es ist auch zwischen Steffens und mir eine wunderbare Harmonie, die mir große Freude macht und mir gleichsam eine neue Bürgschaft giebt für mich selbst. Wenn er im Gespräch sittliche Ideen äußert, so sind es immer die meinigen, und was ich von der Natur verstehe und von mir gebe, fällt immer in sein System." So charakterisierte ihn Schleiermacher in einem Briefe an Henriette Herz. Dieser neue Freund führte ihn nun in das Haus seines Schwiegervaters ein. Reichardt hatte sich aus seinem unruhigen Berliner Leben schon lange nach Gibichenstein bei Halle zurückgezogen und sich hier in romantischer Umgebung eine Besitzung angelegt, deren wundervollen Garten mancher mit ironischer Anspielung auf seine musikalischen Produktionen seine schönste Komposition nannte. Das gastfreie, von anmutigen Frauen belebte Haus war ein Sammelpunkt der bedeutenden Geister der Zeit. Hier waren Jean Paul, Fichte, Voß, Schelling, Tieck kürzere oder längere Zeit zu Gaste gewesen. Hier verlebte nun

auch Schleiermacher schöne Stunden, wenn Luise, die Erbin der künstlerischen Begabung ihres Vaters, ihre tief empfundenen Kompositionen der Lieder von Novalis vortrug, oder die Töchter gemeinsam einen Chor von Palestrina anstimmten. In diesem Kreise ist sicher das Urbild für die entsprechenden Schilderungen der „Weihnachtsfeier" zu suchen.

Ein inniger Verkehr gestaltete sich mit einigen seiner Schüler, von denen Alexander von der Marwitz, Karl von Raumer und der jung verstorbene Bremer Lehrersohn Adolf Müller sich besonders eng an den geliebten Lehrer anschlossen. Sein Hauswesen verwaltete ihm seine Stiefschwester Nanny, die er in Halle zu sich genommen hatte. Abwechselnd waren sie da bald seine Gäste, bald war er bei ihnen geladen. Da wurde musiziert, er weihte sie tiefer in seine Ideen ein, nahm auch an ihren kleinen Freuden teil und machte mit ihnen gemeinsame Ausflüge in die Umgegend. In Erinnerung an diese schönen Tage schrieb er später am Neujahrstage 1809 an seine Braut mit Bezug auf die Berliner Verhältnisse: „Das frische Leben mit den jungen Leuten wird doch schwerlich ganz so wiederkommen, denn die Verhältnisse werden hier nicht ganz so sein." Durch die enthusiastischen Schilderungen, die der jugendlich begeisterte Adolf Müller dem Vater und der Schwester in Bremen über Schleiermacher entwarf, wurde dort der Wunsch rege, ihn für die Dompredigerstelle zu gewinnen; aber Schleiermacher benutzte den Antrag nur, um nun mit allem Nachdruck endlich die Einrichtung des akademischen Gottesdienstes, die noch immer verzögert worden war, im Hochsommer des Jahres 1806 zu erwirken. Sein Lebensideal, das er so oft in seinen Briefen gepriesen, war nun erfüllt. Er war jetzt Lehrer und Prediger zugleich. Lange sollte er freilich das Glück nicht genießen. Der Krieg zerstörte es, nachdem er nur vier oder fünfmal in der akademischen Kirche gepredigt hatte.

Eine ungemein fruchtbare Thätigkeit entfaltete er in seinen Vorlesungen, von denen besonders die Einleitung in das theologische Studium, die Hermeneutik, Dogmatik und vor allem die Ethik zu erwähnen sind. Die erste und letzte erhielten schon jetzt eine so reife Gestalt, daß er sich mit dem Plane trug, sie bald drucken zu lassen. Zur Ausführung kam diese Absicht zwar nicht, doch liegt uns wenigstens die Ethik in dieser ältesten Form aus dem Nachlasse herausgegeben vor. (Obgleich er immer wieder ihre Ausarbeitung und Herausgabe im Sinne gehabt, so ist er doch nie dazu gekommen, und er hat seine Hauptgedanken dann später in einer Reihe akademischer Abhandlungen mitgeteilt, von denen besonders die über den Unterschied zwischen Natur- und Sittengesetz (1825) und über den Begriff des höchsten Gutes (1827. 1830) an dieser Stelle erwähnt werden sollen.

Unter den schriftstellerischen Arbeiten dieser Zeit erscheint nun auch ein Aufsatz, in dem Schleiermacher zum erstenmale Gelegenheit nahm, seine Ansichten über Erziehung vor der Öffentlichkeit wenigstens anzudeuten. Immerwährend sehen wir ihn mit Erziehungsfragen beschäftigt, und die Briefe an die Freunde und Freundinnen sind voll von treffenden Bemerkungen darüber. Dem Gedanken, ein Kinderbuch zu schreiben, wie er es einst im Scherze einer Freundin für ihren Sohn versprochen, tritt er im Ernste näher. Auch die einschlägige Litteratur verfolgt und studiert er zum Teil; und schon im Jahre 1802 hat er im Sinne, die von F. H. C. Schwarz erscheinende Erziehungslehre für die Erlanger Zeitung zu rezensieren (Brfw. I, 329). Doch kam er dazu nicht. 1804 las er, wie er an Gaß schreibt, die 1803 erschienene Philosophie der Erziehungskunst des Schellingianers Johann Jakob Wagner und Friedrich Zöllners Ideen über Nationalerziehung, ebenfalls beide in der Absicht, sie in der Jenaer Litteraturzeitung zu beurteilen. Nur die letztere Rezension kam zur Ausführung und erschien im Januar 1805.

Die Bedeutung der Arbeit liegt darin, daß sie sich von der Beurteilung des vorliegenden Werkes sehr bald zu der erweiterten und erhöhten Betrachtung des Staatsunternehmens einer Nationalerziehung erhebt, wie es damals von den leitenden Männern der preußischen Regierung in Angriff genommen war und in dem uniformen, nivellierenden Sinne versucht wurde, in dem schon der französische Staat gleichfalls das Werk der allgemeinen Volkserziehung angefangen hatte. Mit epigrammatischer Schärfe charakterisiert Schleiermacher das Unternehmen des preußischen Staates, der dem Erziehungswesen nicht nur einen ‚Geist', sondern ‚einen' Geist einzuflößen versuche. Es ist der ideale Grundgedanke der späteren großen pädagogischen Reform, der schon hier in Schleiermachers Kritik der Massowschen Auffassung entgegentritt: Nicht die kleinen

Künste der Einführung von diesen und jenen Kenntnissen in die Schule können das schöne Ziel der Erweckung eines höheren Gemeinsinns und patriotischen Geistes herbeiführen, nicht die gleichförmige Organisation des Schulwesens, wie sie im Zwange gleicher Lehrbücher, einem bis ins Detail ausgearbeiteten Lehrplan sich zeige, den Allgemeingeist beleben, nicht die Einführung eines von allem Sektenwesen entfernten Fundamental-Religionsunterrichts die religiöse Gesinnung erneuern: Für all das lasse sich nur etwas erwarten in Verbindung mit dem häuslichen und einem umgestalteten öffentlich erscheinenden bürgerlichen und religiösen Geiste. Darin liegt aber die Grundforderung enthalten, von der dann die Humboldt-Süvernsche Reform ausging, daß eine wirklich fruchttragende Umgestaltung des Schul- und Erziehungswesens nur unter freithätiger Mitwirkung von Haus und Gemeinde herbeizuführen sei. — In einem Punkte der Massowschen Schulverbesserung läßt sich wenigstens der Keim eines guten Gedankens erkennen. Schleiermacher giebt ihm schon hier die echte Gestalt, in der er später die ganze äußere Organisation der Schulen geleitet hat. „Es soll nämlich zwischen mehreren Schulen verschiedener Art eine wirkliche Verbindung gestiftet werden, so daß eine für die andere arbeitet und ihnen Hilfsmittel und Muster liefert. Dies ist in der That ein trefflicher Gedanke, und je weiter man ihn ausdehnen, je vollständiger und vielseitiger man diese Verbindung organisieren und dann auch in allen ihren Teilen zur Kenntnis der gesamten Jugend bringen könnte: desto mehr lernte gewiß die anwachsende Generation im Staate sich als ein Ganzes ansehen, und dies mit Teilnahme umfassen. Denn es giebt keine sichrere und edlere Quelle der Liebe als die Thätigkeit zum Besten des zu liebenden Gegenstandes. Und da überall immer einige, teils unmittelbar aus der Klasse der Lernenden in die der Lehrenden übergehen, teils späterhin in die auch sehr beifallswürdigen Schulkommissionen eintreten: so müßte sehr bald die Liebe zu diesem gleich weit verbreiteten organischen Ganzen der Erziehung die gedeihlichste Pflanzschule der thätigen Liebe zu dem gesellschaftlichen Verein überhaupt werden. Denn wenn durch das gemeinschaftliche Gefühl auf ein solches Ganzes von den verschiedenen Punkten her eingewirkt wird, und vermöge der zwischen den einzelnen Teilen stattfindenden Verbindung, einer auch mittelbar von dem anderen weiß, so muß jeder dem anderen auf eine besondere Weise nahe und lieb werden." (Brsw. IV, 603.) — Ebenso erfahren wir schon hier bei Gelegenheit der Beurteilung des Zöllnerschen Begriffs von Erziehung die Hauptgesichtspunkte, die Schleiermacher, wenn er an die Aufgabe einst gehen würde, in einem wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik zu behandeln gesonnen war. Wie die absichtliche Mitwirkung des Erziehers sich zu den äußerlich mitwirkenden Ursachen und zu den inneren sich entwickelnden Kräften verhalten müsse, auf welche Zwecke und in welchem Verhältnisse die Vorbereitung zu richten sei, wie zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden die Vorstellung von dem, was er sein soll, bestimmt und ausgeglichen werden müsse, wie sich der Erzieher herausnehmen dürfe, über die künftige besondere Bestimmung des Zöglings zu entscheiden: all dies waren Fragen, deren Behandlung er bei Zöllner vermißte, die aber eine wissenschaftliche Pädagogik nun und nimmer umgehen oder außer acht lassen dürfte.

Aus anderen zahlreichen litterarischen Projekten, Novellen, philosophischen Dialogen wurde nichts. Dagegen brachte das Ende des Jahres 1805, in drei Wochen wie aus einer plötzlichen Inspiration entsprungen, ein kleines Schriftchen „Die Weihnachtsfeier" in der sich mehrere Vertreter verschiedener Auffassungsweisen des Christentums zu gegenseitiger freundlicher Aussprache und Vergleichung ihrer Ansichten um den Christbaum scharen. Sie stellen die verschiedenen Seiten der theologischen Überzeugung Schleiermachers dar: die berechtigte kritische Betrachtung der biblischen Überlieferung, die Vorliebe für das Johannesevangelium und eine sich daran anlehnende, damals von ihm noch vertretene, später aber aufgegebene spekulative Auffassung des Christentums im Geiste Schellings und seiner Nachfolger, endlich die wichtige, auch den Kerngedanken der Glaubenslehre bildende Lehre, daß der Beweis für die Göttlichkeit des Stifters des Christentums in der religiösen Erfahrung der christlichen Gemeinde begründet sei. In den Äußerungen des letzten Unterredners klingt das Ganze in eine heitere fromme Gemütsstimmung aus, die sich die Freude an den heiligen Dingen nicht durch Reflexionen und Begründungen verkümmern lassen will.

Ende Juni 1806 schrieb Schleiermacher an seine Freundin Charlotte von Kathen die

prophetiſchen Worte: „Glauben Sie mir, es ſteht bevor, früher oder ſpäter, ein allgemeiner Kampf, deſſen Gegenſtand unſere Geſinnung, unſere Religion, unſere Geiſtesbildung nicht weniger ſein werden, als unſere äußere Freiheit und äußeren Güter, ein Kampf, der gekämpft werden muß, den die Könige mit ihren gedungenen Heeren nicht kämpfen können, ſondern die Völker mit ihren Königen gemeinſam kämpfen werden, der Volk und Fürſt auf eine ſchönere Weiſe, als es ſeit Jahrhunderten der Fall geweſen iſt, vereinigen wird, und an den ſich jeder, wie es die gemeinſame Sache erfordert, anſchließen muß.“ (Bſw. II, 63.) Kurze Zeit darauf brach der Krieg aus, der dieſen Kampf herbeiführen ſollte. Am 14. Oktober wurde das preußiſche Heer bei Jena und Auerſtädt vernichtet, am 19. zog Napoleon in Halle ein. Die Franzoſen hauſten wild, auch die Profeſſoren wurden hart mitgenommen, Schleiermacher und Steffens arg geplündert. Ihre wirtſchaftliche Exiſtenz war vernichtet, als der Imperator die Schließung der Univerſität anbefahl. Aber obgleich Schleiermacher buchſtäblich weiter als vierzehn Tage für ſeinen Magen keine Ausſicht hatte, ſchlug er doch einen abermaligen Ruf nach Bremen aus. Er wollte ſein Katheder nicht im Stiche laſſen und dachte lieber, daß die Steine Brot werden müßten, als daß er eine Hand anlegen ſollte, Halle zu zerſtören oder dem Vaterlande auch nur den lindeſten Schmerz zu machen. (Aus einem Briefe an Thiel. Schleiermacher, die Darſt. eines ſittl. Ganzen, S. 32).

Mit der philoſophiſchen Ruhe des Weiſen lag er trotz aller Entbehrungen und mitten in den aufregenden Kriegswirren ſeinen gelehrten Arbeiten weiter ob; ja gerade in dieſem Augenblick vollzog er eine wiſſenſchaftliche That erſten Ranges. In dem „Sendſchreiben an Gaß über den erſten Timotheusbrief“ (1807) wandte er die an Plato ſo genial geübte Methode auch auf die pauliniſchen Briefe an und wies aus inneren Gründen: der Kompoſition, dem Sprachſchatze und Inhalt die Unechtheit des Briefes nach, wobei er die Echtheit des zweiten Timotheus- und des Titusbriefes vorausſetzte. Die Wirkung war gewaltig. De Wette nannte die Hypotheſe ſo begründet, als es nur eine der Art ſein könnte; und die ſpäteren unmittelbaren Schüler Schleiermachers, Lücke und Neander ſchloſſen ſich ihm gänzlich an. Heute iſt es freilich über jedem Zweifel, daß auch die beiden anderen Paſtoralbriefe nicht von Paulus herrühren.

Als Friedrich Schlegel von Schleiermachers Beſchäftigung mit Paulus gehört hatte, fragte er im Juli 1806 bei ihm an, ob ſeine Konſtruktion des Apoſtels in einiger etwaigen Beziehung zu Fichtes wunderlicher Deſtruktion ſtünde. (Bſw. III, 408.) Das Buch, auf das er hiermit anſpielte, waren deſſen „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters.“ Darüber erſchien Januar 1807 in der Jenaer Litteraturzeitung von Schleiermacher eine eingehende Kritik, eine der vernichtendſten und bitterſten, die er je geſchrieben.

Im Mai 1807 begab ſich Schleiermacher nach Berlin, lebte hier, von ſeinen Freunden Reimer und Brinkmann unterſtützt, als privatiſierender Gelehrter und hielt vor einem gebildeten Zuhörerkreiſe Vorleſungen über die alte Philoſophie. Nachdem dann im Frieden von Tilſit Halle zum franzöſiſchen Königreich Weſtfalen geſchlagen worden war, ging er im Oktober nochmals dorthin zurück, um ſeine Angelegenheiten zu ordnen. Am 7. Dezember desſelben Jahres noch ſiedelte er aber gänzlich nach Berlin über, um nun hier für die zweite Hälfte ſeines Lebens dauernd ſeinen Wohnſitz zu nehmen und die ausgedehnte und fruchtbare Thätigkeit in Staat, Kirche und Wiſſenſchaft zu entfalten, die ihm eine bleibende Stellung in der Geſchichte dieſer Lebenskreiſe ſichert.

e) Auf der Höhe des Wirkens. 1808 bis 1834. In den Tagen des Zuſammenſturzes und denen des allmählichen Wiederaufbaus des preußiſchen Staates hat Schleiermacher die ſeltene erziehliche Macht ſeiner Perſönlichkeit zum Nutzen des Ganzen geübt. Unter den ſchweren und folgenreichen Ereigniſſen von 1806 hat er ſich zu dem großen Volkserzieher ausgebildet, der von der Kanzel herab in Tauſenden einen beſſeren Sinn geweckt hat. Was er einſt in ſeiner Rezenſion von Zöllners Ideen geſagt hatte, daß von einer Schulverbeſſerung eine Regeneration des Volksgeiſtes nur zu erwarten ſei, wenn in dem erwachſenen Geſchlechte ein thätiger, bürgerlicher und patriotiſcher Gemeinſinn geweckt würde, das war die Aufgabe, zu der er ſich jetzt berufen fühlte. Durch die Kraft der Rede, die Mitarbeit an der Neuorganiſation des Staates, insbeſondere durch ſeine Mitwirkung bei der Gründung der Berliner Univerſität und der Umgeſtaltung des Unterrichtsweſens

hat er hierfür in einer umfassenden Thätigkeit, wie sie kaum noch einem Zweiten beschieden war, Hervorragendes geleistet.

Von jeher hatte er das Christentum der Gesinnung in den Mittelpunkt seiner Predigten gestellt, wenn es auch in seinen Reden über die Religion nur allzusehr hinter die passive Seligkeit innigen Sichversenkens zurückgetreten war. Und schon vor den Tagen von Jena hatte er als das Hauptziel einer sich recht bethätigenden Gesinnung die Pflege nationalen Geistes und echten Volkstums bezeichnet. Mit Entrüstung hatte er die Kleinherzigen und Selbstsüchtigen getadelt, die den bürgerlichen Verein für nichts weiter hielten, als ein Institut für ihre dürftige Glückseligkeit; hatte er die gemeine Rede zurückgewiesen, daß die wissenschaftlich Gebildeten kein Vaterland hätten. „Alle", rief er ihnen zu, „die Gott zu etwas Großem berufen hat in dem Gebiete der Wissenschaften, in den Angelegenheiten der Religion sind immer solche gewesen, die von ganzem Herzen ihrem Vaterlande und ihrem Volke anhingen und dieses fördern, heilen und stärken wollten." Ihren Höhepunkt erreichte nun diese Stimmung in der Zeit der äußersten Not. Sein ganzes Sinnen konzentrierte sich um den einen Gedanken des Vaterlandes. Da predigte er, von heiligem Eifer durchglüht, am letzten Sonntage des Jahres 1806 darüber, daß die letzten Zeiten nicht schlechter sind als die vorigen, und am nächsten Neujahrstage über das Thema, was wir fürchten sollen und was nicht, und richtete den Blick der Verzweifelten aus ihrer bedrängten und kümmerlichen Lage empor zum Ewigen und Unvergänglichen. Er pries jene Furchtlosigkeit, die, mit der rechten Furcht vor Gott vereint, uns vor allem anderen zu jener den Kindern der Welt unbegreiflichen Schönheit des Lebens führe, „daß der heiligste Ernst und die gewissenhafteste Treue, die auch der Kleinste sorgsam behandelt, sich verbinden mit dem ruhigen Frohsinn und der heiteren Leichtigkeit, welche dem Spiele des irdischen Wechsels gelassen zusieht und ohne Seufzer und Thränen fahren läßt, was vergänglich ist." Das sind die Worte, die den Freiherrn von Stein über sein Schicksal trösteten, als er in kalter Winternacht 1809 auf einsamem Schlitten vor den Schergen Napoleons der schlesischen Grenze zueilte. Als die Kunde von dem schmählichen Friedensabschlusse kam, da gab er den „heilsamen Rat zu haben, als hätten wir nicht". Wie er seiner Freundin Herz einst geschrieben, daß das Leben für ihn nur einen Wert habe, wenn es ein kämpfendes sei, so forderte er auch in dieser Predigt seine Hörer auf, sich nicht mit dem faulen Troste zu begnügen, als könne es nicht anders sein, sondern alles, Beruf, Lebensfreude, Häuslichkeit, für das Wohl des Ganzen hinzuopfern, alles nur zu haben, als hätten wir nicht. Es war die Stimmung eines vaterlandbegeisterten Märtyrertums, die aus diesen Worten entgegenhallte; und außer Fichtes machtvollen Reden an die deutsche Nation, die er unter dem Wirbel französischer Trommeln im Saale der Singakademie hielt, hat kaum noch ein Wort so mächtig auf die Umwandlung des politischen Geistes in Berlin gewirkt wie das Schleiermachers. In dieser Bedeutung ist er der Erzieher eines besseren Sinnes in der deutschen Nation geworden und verdient einen Ehrenplatz in der Reihe derer, die an der Durchgeistigung und Hebung unseres Volkstums mitgewirkt haben. Auch später in den großen Tagen des Wiedererwachens unserer Nation hat er auf der Kanzel der Dreifaltigkeitskirche die politischen Ereignisse mit seinen erhebenden und stärkenden Betrachtungen begleitet; und unvergänglich hat sich seinen Hörern die Predigt am Neujahrstage 1813: Christus, der König, eingeprägt, wo alles, was Göttliches und Heiliges in ihm war, seinem Innern zu entströmen schien. (Schleiermacher, die Darstellung eines sittlichen Ganzen S. 34.)

Auch mit der That beteiligte sich Schleiermacher an der patriotischen Bewegung jener Jahre. Eine Partei, zu der die besten Männer der Nation gehörten, hoffte nach dem Abschluß des Tilsiter Friedens auf eine baldige allgemeine Volkserhebung, in der Preußen mit Österreich im Bunde, das sich Napoleon eben niederzuwerfen anschickte, die Fesseln des Eroberers abwerfen könnte. Dazu war eine im Stillen betriebene, den Augen des Unterdrückers verborgene planmäßige, Vorbereitung nötig. Es galt, Gesinnungsgenossen in allen Gauen des Vaterlandes zu werben, die Mutlosen zu kräftigen, die Unentschlossenen anzufeuern und bestimmte Schritte zu thun. Überall bildeten sich solche Vereinigungen, ohne aber durch geheimnisvolle Satzungen irgend welcher Art verbunden zu sein. Nur die Kraft und Tüchtigkeit der Gesinnung vereinigte sie miteinander. An der Spitze der Berliner Verbindung stand der Graf Chazot. Zu ihr gehörte auch Schleiermacher. Ende August 1808 erhielt er den

Auftrag, nach Königsberg, dem Sitze der preußiſchen Regierung, zu gehen, um hier in dem angegebenen Sinne zu wirken. Worin die Aufgabe im Einzelnen beſtand, die er hier während ſeines dreiwöchentlichen Aufenthalts zu löſen hatte, laſſen die erhaltenen Briefe nicht erkennen. Auch das Jahr 1811, als die Patriotenpartei während der beginnenden Rüſtungen Napoleons zum Zuge gegen Rußland den Anſchluß Preußens an dieſen Staat erwog, zeigt uns den Vielbeſchäftigten wieder mit politiſchen Sendungen, diesmal in Schleſien betraut. Waren dieſe Bemühungen von keinen ſichtbaren Erfolgen begleitet, ſo trug doch ſeine gleichzeitige Arbeit auf dem Gebiete, das hier ganz beſondere Beachtung verdient, die herrlichſten Früchte. Als man erkannte, daß Preußens Wiedergeburt nur von der Pflege der idealen Güter zu erwarten ſei, hat er an dieſer Aufgabe mit voller Hingabe und Begeiſterung für die große Sache mit geholfen.

Jeder muß den friſchen Hauch neuen Lebens verſpüren, der ſich bei dem Regierungsantritte Friedrich Wilhelms III. überall hin verbreitete. Kein Zweifel; der König war von dem reinſten Eifer beſeelt, als er in jener bekannten Kabinettsordre vom 3. Juli 1798 an den Miniſter von Maſſow das Schulweſen als einen ganz beſonders wichtigen Gegenſtand ſeiner Aufmerkſamkeit und Fürſorge bezeichnete. Und er entfachte auch dadurch eine lebendige Thätigkeit. Das ganze Unterrichtsweſen bis zu den Univerſitäten und Akademieen hinauf ſollte reorganiſiert werden. Freilich, wie wir ſchon oben angedeutet, in dem Sinne praktiſcher Vorbildung für den Beruf, wie es nun einmal dem utilitariſtiſchen Geiſte der älteren Generation jener Zeit entſprach.

Unter den Reformplänen für die Umgeſtaltung der Univerſitäten taucht nun auch ſchon 1799 der Gedanke der Errichtung einer ſolchen Lehranſtalt in Berlin auf. Es war ein Lieblingsgedanke des Kabinettsrats Beyme, der ſich darüber mit dem federgewandten Schriftſteller und Gymnaſialprofeſſor Engel ins Einvernehmen ſetzte und durch ihn einen Plan für ein ſolches Inſtitut entwerfen ließ. Eine freie Vereinigung der auserleſenſten Geiſter ohne jeden Zunftzwang, ohne die überlieferten akademiſchen Formen, ohne Examina, unter einem Aufſeher, der für die Vollſtändigkeit des Lektionsplans, für die äußere und innere Ordnung ſorgt: das war die zu Grunde liegende Idee. Schleiermacher erklärte ſich ſpäter in ſeiner Schrift über Univerſitäten (S. 150) energiſch gegen einen ſolchen „Bildungsverſuch aus heiler Haut“, der einen Verfaſſer verrate, deſſen Stärke auf dem wiſſenſchaftlichen Gebiete gewiß nicht liege. Die Spuren eines ſolchen Plans laſſen ſich über 1804 nicht hinaus verfolgen. Wahrſcheinlich infolge der politiſchen Verwirrungen ließ man die Idee aus den Augen.

Erſt als nun nach dem Frieden 1807 alle Kräfte der Nation wie aus dem Schlafe erwachten, tauchte auch der Gedanke an eine Berliner Univerſität wieder auf. Der Verluſt von Halle gab die äußere Veranlaſſung. Mit ihr war der Staat einer Pflegeſtätte wiſſenſchaftlichen Sinnes beraubt, die unter den damaligen Inſtituten mit eine der erſten Stellen behauptet hatte. Außerdem wandten ſich Schmalz und Froriep perſönlich an den König, Fr. A. Wolf mit einem Schreiben an Beyme, um die Angelegenheit wieder in Fluß zu bringen. Obgleich die Anregung von Halliſchen Kollegen ausging, war Schleiermacher nicht daran beteiligt; er ſtand jetzt noch auf dem Standpunkt, daß Berlin als große Stadt nicht der geeignete Ort für eine Univerſität ſei. Am 4. September 1807 legte der König durch ein Kabinettſchreiben die Leitung in Beymes Hand. Das Unternehmen nahm einen tüchtigen Anſatz. Eine ganze Flut begeiſterter Gutachten, Vorſchläge, Denkſchriften lief ein. Reil, Loder, Hufeland, Fichte, Schütz und viele andere waren mit ihren Anſichten vertreten. Viele radikale Theorieen waren darunter. Die Fakultäten ſollten aufgehoben, jeder Zuſammenhang mit der geſchichtlichen Tradition abgebrochen, ein ganz Neues an die Stelle geſetzt werden. Selbſt der bisher übliche Name ſollte verſchwinden. Detaillierte Zwangsvorſchriften machten ſich breit. Die Methode des Vortrags wurde angeordnet. Die Vorträge ſollten frei gehalten, das Diktieren unterlaſſen werden. In dem gänzlich ungeſchichtlichen Sinne, der überhaupt ein Zug Fichteſcher Denkart iſt, war deſſen „deducierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranſtalt“ abgefaßt. Dies zeigt ſich zwar nicht in ſeiner Anſicht über die innere, aber um ſo mehr in den Vorſchriften über die äußere Organiſation. Jene iſt von der Schleiermachers, die wir gleich näher zu entwickeln haben, nicht ſehr verſchieden, wenn er es als die Aufgabe der Univerſität bezeichnet, den wiſſenſchaftlichen Verſtandesgebrauch zu üben, und als ihre Grundlage die philoſophiſche Kunſtſchule fordert, auf der ſich die beſonderen Fächer erheben, und in der ſie

den alle miteinonder verbindenden Einheitspunkt haben. Die äußere Orgonifation bildet eine eng geſchloſſene Gemeinſchoft mit ſtrenge nach Leiſtung und Tüchtigkeit von einander geſonderten Rongobſtufungen. Ihren Mitgliedern muß der Staot ein ſorgenfreies Doſein gewähren, damit ſie mit gonzer Hingobe dem wiſſenſchaftlichen Zwecke leben können. Dieſe abſtrakte Konſtruktion hotte ihr Vorbild on den modernen Alumnaten, wie ſie mit den Fürſtenſchulen verbunden woren, gewiſſen philoſophiſchen Vereinigungen des Altertums und den katholiſchen Mönchsorden.

Mit der Veränderung der Behördenorgonifation, dem Abgonge Beymes und dem Eintritt Steins geriet die Angelegenheit ins Stocken. Der letzte, wenn auch ſelbſt völlig von der Wichtigkeit des Unternehmens für die Hebung der notionolen Geſinnung überzeugt, meinte vorerſt notwendigere Dinge erfüllen zu müſſen. Auch wor er überdies mit der Errichtung einer Univerſität in Berlin nicht einverſtonden. In dieſem Augenblick allgemeiner Depreſſion ergriff Schleiermocher das Wort. Nachdem er ſchon am 2. Januar 1808 mit dem Oberkonſiſtorialrat Nolte, einem Mitgliede des Oberſchulkollegiums, der eine wichtige Stimme in der Angelegenheit hotte, eine Unterredung gehabt, riet er nochmals am folgenden Tage in einem eingehenden Schreiben zu einem entſcheidenden Schritte. Zwei beſtimmte Vorſchläge machte er: man ſolle ſofort Vokationen ſtatt der bisherigen unbeſtimmten Verſprechungen ausfertigen; und mon ſolle die Anſtolt mit Beginn des nächſten Sommers in der Weiſe eröffnen, doß mon den berufenen Lehrern die öffentliche Erklärung geſtotte: ſie wären entſchloſſen und befugt, in Berlin proviſoriſch eine Univerſität zu eröffnen. An Berlin ſelbſt wäre man dadurch als den douernden Ort für die Univerſität noch immer nicht gebunden. „Nur Eile, Eile mit dieſen notwendigſten Schritten zur erſten Begründung der Sache muß jeder, der einigen Teil doran nimmt, unter den gegenwärtigen Umſtänden gar ſehnlich wünſchen, weil ſonſt ouch die Stondhofteſten möchten wonlend gemocht werden durch die Lockungen der Weſtfälinger oder durch die Werbungen der Ruſſen.“

Dos öffentliche Intereſſe ſteigerte wieder ſeine Anfong 1808 erſcheinende Schrift: „Gelegentliche Gedanken über Univerſitäten in deutſchem Sinn.“ Mit Hinſicht ouf die in Berlin zu errichtende Univerſität geſchrieben (S. 145), erheben ſie ſich doch zu allgemeineren Geſichtspunkten, erörtern überhoupt das Verhältnis des Stoots zur Wiſſenſchaft und ſuchen im philoſophiſchen konſtruktiven Geiſte jener Epoche die Geſamtheit des Schul- und Bildungsweſens in ſeiner ganzen Organiſation zu begreifen.

Die Univerſitöt iſt die notwendige Übergongsſtufe von der Schule zur Akodemie der Wiſſenſchaften. Jene verſieht ihre Zöglinge nur mit Kenntniſſen und regt dadurch den wiſſenſchoftlichen Geiſt nur vorbereitend on; dieſe umfaßt die Meiſter der Wiſſenſchaft, die, im Beſitze der Einſicht in die höchſte Erkenntnis, eigene Entdeckungen dorlegen, neu erfundene Methoden ons Licht bringen und ſo die Forſchung bereichern. Zwiſchen beiden bedarf es einer Stätte, die die Methode wiſſenſchaftlichen Arbeitens erſt lehrt und übt, das Bewußtſein von der Idee der Erkenntnis weckt und den Zuſommenhong und das Verhältnis der Einzelwiſſenſchoften zu einander und in ihrer Beziehung zur höchſten, der Wiſſenſchaft vom Wiſſen, der Philoſophie, in dem Zögling lebendig macht. Dorin beſteht die Aufgabe der Univerſität.

Ihre Grundlage bildet demnach ebenſo wie bei Fichte die Philoſophie. Sie eröffnet dem Zögling die Ausſicht in die beiden großen Gebiete der Natur und Geſchichte, indem ſie beide, Erfahrung und Vernunft, Empirie und Spekulation, in einer höheren Einheit umfaßt. So weit repräſentiert die Univerſität die Idee der Wiſſenſchoft und würde ihre Exiſtenz behoupten, ouch wenn der Stoat ſich nicht weiter um ſie kümmerte.

Mit den drei oberen Fakultäten genügt die Univerſität den Bedürfniſſen des Staots. Dieſer verlongt von ihr die Vorbereitung derer, die on der politiſchen und religiöſen Fortbildung, ſowie an der phyſiſchen Erholtung und Vervollkommnung der Bürger arbeiten ſollen. An dieſem Punkte liegt das Intereſſe des Stoots für die Wiſſenſchaft. Die Univerſität hot die Aufgobe, die vom Stoote verlongte Speziolvorbildung mit der höchſten Philoſophie zu verbinden und die Berufswiſſenſchoften aus ihr als der gemeinſomen Quelle herzuleiten. Daher darf die Univerſität nicht etwo bloß eine Spezialſchule für die verſchiedenen Fächer des Stoatsdienſtes ſein, die unmittelbar an die gelehrte Schule onknüpft. Hiermit wird im Gegenſotze zu der fronzöſiſchen Einrichtung und der noch ihrem Vorbilde ge-

planten Reform unter Maſſow der ideale wiſſenſchaftliche Charakter der deutſchen Univerſität ein für alle mal beſtimmt.

Die alte Einteilung der Fakultäten iſt ſonach, mit neuem Geiſte erfüllt, beizubehalten. Die Tradition verbürgt auch die überwiegende Bedeutung der philoſophiſchen Fakultät, indem ſie die ankommenden Studenten prüft und aufnimmt. Freilich müßten ihre Rechte dadurch erweitert werden, daß jeder, welcher Berufswiſſenſchaft er ſich auch zuwenden möge, ihr ein Jahr angehöre. Dann könnten auch die encyklopädiſchen Überſichten, die man hier und da auf den gelehrten Schulen den Abgehenden zu geben pflegt und doch nur Huldigungen ſind, „welche man verkehrterweiſe jener Verkehrtheit der vareiligen Bildung darbringt", in Wegfall kammen.

Die größte Freiheit des Lehrens iſt erſte Bedingung für die gedeihliche Entwicklung der Wiſſenſchaft. Nichts ſei für die Anſtellung des Dozenten maßgebend, als ſeine moraliſche Unbeſcholtenheit und wiſſenſchaftliche Tüchtigkeit. An der Berufung müſſen die Mitglieder der Univerſität einen bedeutenden Anteil haben. Freiheit muß auch in der Wahl der Vorleſungen herrſchen, die der Dozent halten will. Keine gebundenen Vorſchriften darin. Freie Entwicklung ſelbſtändig ſich bildender wiſſenſchaftlicher Vereinigungen nach Talent und Neigung des Lehrers. Kein Monopolzwang van Seminarien. Kurz, freie Entfaltung der lehrenden Perſönlichkeit.

Aber der Lehrer muß auch außer ſeiner wiſſenſchaftlichen Leiſtungsfähigkeit pädagogiſche Eigenſchaften beſitzen, die den Anſpruch auf völlig freie und ungehemmte Entwicklung ſeines Weſens begründen. Zunächſt in Bezug auf den Vortrag. Er muß an das gemeinſchaftliche Innere der Zuhörer anknüpfen und die Erkenntniſſe mit ihnen gemeinſam produzieren. Hier iſt das Geheimnis aller pädagogiſchen Kunſt bündig und klar ausgeſprochen. „Nicht die Gelehrſamkeit macht die Tüchtigkeit des Univerſitätslehrers, ſandern dieſe erwähnten Tugenden; auch die größte Gelehrſamkeit iſt unnütz ohne die Kunſt des Vortrags." Die durch den Vortrag begründete Gemeinſchaft mit den Studenten muß ſich durch eine Reihe von Verhältniſſen ergänzen, in denen Lehrer und Schüler in innigere Beziehung zu einander treten, bis zum perſönlichen Verkehr herab. Nur durch Lehre und Liebe iſt auf die ſtudierende Jugend zu wirken. Dann wird auch ein beſſerer Geiſt in die Studentenſchaft einziehen. So allein kann die bisher ſo vielfach reſultatlos erörterte Frage der Disziplin gelöſt werden.

Am Schluſſe erwähnt nun Schleiermacher noch die Frage, was für und gegen die Errichtung einer Univerſität in Berlin ſpreche, und entſcheidet ſich ſchließlich trotz der eigenen früheren Abneigung dafür, weil die Vorteile dach die damit verbundenen Nachteile reichlich überwiegen. Aber auch hier, wie in ſeinem Privatſchreiben an Nalte, betont er var allem die ſchleunige Begründung der Univerſität überhaupt, noch unbekümmert um die definitive Erledigung der Frage, wa ſie ihren dauernden Ort finden ſoll. Man erkläre doch am liebſten, heißt es auch hier, „ſie ſalle nur proviſariſch in Berlin ſein, und denke darauf, ihre Kräfte zu ſammeln." „Dann iſt eine wiſſenſchaftliche Organiſation gegründet, die ihresgleichen nicht hat, und durch ihre innere Kraft ſich ein weiteres Gebiet unterwerfen wird, als die jetzigen Grenzen des preußiſchen Staats bezeichnen, ſo daß Berlin der Mittelpunkt werden muß für alle wiſſenſchaftlichen Thätigkeiten des nördlichen Deutſchlands, ſaweit es proteſtantiſch iſt, und die Beſtimmung des preußiſchen Staats für die Zukunft von dieſer Seite einen ſicheren und feſten Grund gewinnt." So leitet der Schluß wieder zu dem Gedanken des Anfangs zurück und zeigt, wie der Staat durch die Pflege der Wiſſenſchaft eine Macht und Bedeutung nach innen gewinnt, die auch für ſeine politiſche Entfaltung nicht ohne Folgen bleiben wird.

Dem Worte ſalgte die ſelbſtändige That. Schleiermacher konſtituierte mit Schmalz, Walf und Fichte aus eigener Initiative die Univerſität im Geheimen. Schleiermacher begann im Januar 1808, die anderen zum Teil noch früher, Vorleſungen, die auf Studierende berechnet waren. Er trug wieder ſeine Ethik und die theologiſche Encyklopädie var. In dieſer proviſoriſchen Geſtalt friſtete die Vereinigung ihr Daſein, bis am 20. Februar 1809 Wilhelm von Humbaldt die Leitung der Unterrichtsſektian übernahm und nun neues Leben in die Bewegung brachte. Das Erſte, was er that, war die Ausfertigung beſtimmter Vakatianen. Die Berufung Schleiermachers, der ſchon im Frühjahr 1809 durch ein königliches Handſchreiben zum Prediger an der Dreifaltigkeitskirche ernannt worden war, erfalgte durch Kabinetsordre vam 14. Juli desſelben Jahres.

Ganz hervorragend war nun die Wirk-

samkeit, die Schleiermacher bei der inneren Ausgestaltung der Universität, die 1810 auf Humboldts energische Veranlassung in Angriff genommen wurde, ausübte. Wieder stand hier, wie schon früher bei den allgemeinen Äußerungen über die Universitäten, neben Schleiermacher Fichte im Vordergrunde der Verhandlungen. Aber des letzteren Vorschläge, die er in Humboldts Hause auch im Beisein Schleiermachers vortrug, gewannen nicht die Zustimmung des leitenden Staatsmannes. Schleiermacher ward nun neben den Staatsräten Nicolovius und Süvern die Hauptstütze für den Fortgang des Unternehmens. Am 25. Mai 1810 reichte er ein Votum über die Einrichtung der theologischen Fakultät ein, in dem im wesentlichen die Gedanken seiner Druckschrift praktische Bedeutung erlangten: Keine Nominalprofessuren, sondern freie Wahl des Vortrags. Vertiefung und größere Spezialisierung der Vorlesungen, damit einer einen einzelnen Teil seiner Wissenschaft in seine kleinsten Details verfolgen kann. Nur die Fakultät im ganzen — so wird der dort allgemein gehaltene Vorschlag nun bestimmter formuliert, — ist für die Vollständigkeit des Lektionsverzeichnisses verantwortlich. Ebenso tritt auch hier wieder der schon früher verteidigte Gesichtspunkt für die Gründung des Seminars hervor: „Das Wesentliche daran ist eine nähere Verbindung zwischen den besseren unter den Studierenden und einem oder mehreren Lehrern, um erstere in das genauere Studium der theologischen Wissenschaften durch spezielle Anordnung und Leitung ihrer Arbeiten einzuführen, ganz nach der Analogie für die Altertumswissenschaft." Also kein Monopolzwang, dessen trübe Erfahrungen er in Halle mit Nösselt gemacht hatte. Der bestimmte Antrag geht dahin, das Seminar zur Sache der Fakultät zu machen. Statt eines beständigen Direktors steht ein wechselnder Dekan an der Spitze der Fakultät; neben der theologischen Doktorwürde werde der Licentiatentitel eingeführt: alles Vorschläge, die dann auch realisiert worden sind. Der Entwurf wurde mit den notwendigen Modifikationen auch für die anderen Fakultäten vorbildlich. Durch einen Aufsatz vom selben Tage suchte er auch seinen alten Lieblingsgedanken, der schon in Halle seine beständige Sorge gewesen war, die Einrichtung eines akademischen Gottesdienstes zu verwirklichen; doch hatte er damit nicht den erwünschten Erfolg. Dagegen legte er dann noch als Mitglied der von Humboldt niedergesetzten Kommission „zur Einrichtung der Universität", die vom 3. Juni bis 20. Oktober 1810 tagte, das wichtige Fundament eines allgemeinen Universitätsgesetzes, das dann durch die Umarbeitung von Uhden und Süvern seine endgültige Form erhielt.

So ist diese Pflegestätte echt wissenschaftlichen deutschen Geistes aus dem freien schöpferischen Sinne dieser Epoche heraus entstanden, und sie trägt in ihren Hauptzügen die Spuren der Schleiermacher'schen Denkart. Wenn auch nicht von dieser grundlegenden Bedeutung, so doch ebenfalls von hervorragendem Einflusse war die Mitwirkung Schleiermachers an dem anderen großen Werke, das die innere Umgestaltung der preußischen Nation zum Ziele hatte: an der Reform des Schulwesens.

Es sei uns ein kurzer Rückblick gestattet. Der Entschluß der Reorganisation des gesamten Unterrichtswesens nach 1806/7 ist nicht plötzlich wie Minerva aus dem Haupte des Zeus aus dem Denken jener Epoche entsprungen. Er hat eine lange Vorgeschichte, die sich bis auf die ersten Versuche des tüchtigen und energischen Ministers Friedrich des Großen, des Freiherrn von Zedlitz, zurückverfolgen läßt. In einem einheitlich organisatorischen Geiste ist diese Reform jedenfalls versucht worden, seitdem Massow, der Nachfolger Woellners, ein für Erziehungsfragen höchst begeisterter Beamter, die Leitung des Oberschulkollegiums übernahm. Alle in der späteren Umbildung erörterten und zum Teil gelösten Fragen sind in diesem Zeitraum bereits in Angriff genommen und auf einzelnen Gebieten, wie dem der Abiturientenprüfung und des Lehrplans für die höheren Schulen ihrem Ziele ziemlich nahe geführt worden. Der Krieg unterbrach die Arbeiten. Was hier geplant wurde, war jedenfalls eine Aufgabe großen Stils, und unter der Voraussetzung eines geschlossenen einheitlichen Staatswesens hätte sie wohl eine Lösung nach Art des streng und straff centralisierten französischen Systems der Unterrichtsverwaltung finden können. In diesem Geiste war sie jedenfalls gedacht. Aber dazu hätte es eines Machthabers bedurft, der die einzelnen Fäden des großen Staatsganzen bis ins Kleinste hinein in seiner gewaltigen Hand zusammenzufassen vermochte; und ferner war vor allem der an Gesetz und Regel gewohnte Sinn des Romanen nötig, der den Eigenwillen dem Mechanismus des Staatsganzen unterzuordnen im stande war.

Das ganze Geheimnis, das die großen Er-

Digitized by Google

folge der Reformen der Zeit nach dem unglücklichen Kriege erklärlich macht, iſt die Erkenntnis der an die Spitze tretenden Perſonen von der Eigenart des deutſchen Volkscharakters, die Wahrnehmung, daß er ſich frei muß regen und bewegen können, wenn er zur wahren Teilnahme am großen Ganzen herangezogen werden ſoll, und daß eine gedeihliche Entwicklung des letzteren nur von der Mitarbeit aller einzelnen zu hoffen iſt. Das Weſen der ganzen Reform beruht darauf, dieſe Einſicht nutzbar gemacht zu haben.

Wir überblicken ſchnell den Gang der Ereigniſſe bis zur Mitwirkung Schleiermachers. Am Tage von Steins Austritt, am 24. November 1808 war das berühmte Publikandum vom Könige vollzogen worden. Wenn es auch nicht in der vorliegenden Form in Wirkſamkeit trat, ſo gab es doch für alle weiteren Reformen die Richtſchnur ab. Dadurch war für den Kultus und das Unterrichtsweſen ein beſonderes Departement mit zwei Unterabteilungen begründet worden, das dem Miniſter des Innern unterſtellt ſein ſollte. Wie ſehr alle Aufmerkſamkeit beſonders auf die Erziehungsangelegenheiten geſpannt war, zeigt der Umſtand, daß ſogleich unter dem neuen Miniſterium Altenſteins auf Grund jenes Publikandums, von Frieſe, neben der Beſtimmung über die Funktionen des Finanzminiſteriums auch die für das Miniſterium des Innern im einzelnen entworfen wurde. Dem Kirchenweſen wurde dadurch die Leitung der Schulangelegenheiten aus der Hand genommen und der von Stein ſchon angegebene Gedanke der Schuldeputationen, die bei den Provinzialregierungen die äußeren Angelegenheiten des Schulweſens zu leiten hätten, wurde von neuem ausgeſprochen. So ſollte ein einheitlicher Behördenorganismus geſchaffen werden, der alle Bildungsgeſchäfte durch die Deputationen als Mittelinſtanzen herauf bis zur Sektion des öffentlichen Unterrichts gemeinſam umfaßte. Am 26. Dezember trat das letzte Publikandum in Wirkſamkeit.

Aber wahres Leben erhielt der Gedanke doch erſt durch Wilhelm von Humboldt, der, wie wir ſchon ſahen, am 20. Februar 1809 die Leitung der Sektion übernahm. Dieſer geniale Staatsmann faßte die Stellung der Behörde im höchſten idealiſtiſchen Sinne. Sie ſollte das geſamte pädagogiſche Streben der Nation verkörpern, indem ſie frei von jedem Zwange ſich ganz der Aufgabe der Erziehungsfragen zuwende. Wie ernſt es Humboldt mit einer möglichſt vollkommenen Einrichtung der Unterrichtsbehörde nahm, zeigt die Mühewaltung, mit der er ſich die Stellenbeſetzung angelegen ſein ließ. Eine glänzende Vertretung war der Berliner wiſſenſchaftlichen Deputation zugedacht. Die Direktion ſollte der von ihm über alles geſchätzte Fr. A. Wolf erhalten. Nach langem Hin- und Herunterhandeln, worin die ganze Reizbarkeit und Anmaßung des gefeierten Gelehrten zum Ausdruck kam, unterzog ſich dieſer im Februar 1810 der ihm zugedachten Aufgabe. Aber ſchon im März war er derſelben überdrüſſig. Nun übertrug Humboldt am 26. März die Leitung der Deputation Schleiermacher zunächſt proviſoriſch, einen Monat ſpäter definitiv. Die erſte amtliche Berührung zwiſchen beiden zeigt ſich ſchon im Frühjahr 1809. Am 27. März dieſes Jahres erging durch Uhden im Auftrage Wilhelm von Humboldts an Schleiermacher die Aufforderung, zwei von dem Pfarrer Karl Friedr. Haffmann aus Schmiedeberg in Schleſien eingeſandte Lehrbücher für den Religionsunterricht zu begutachten; in den erſten Tagen des April hatte er ſich der Aufgabe entledigt. (Akten des Geheimen Staatsarchivs.) Am 17. Juli teilte ihm Humboldt perſönlich mit, daß er ihm in wenigen Wochen zu dem ihm vom Könige ausgeſetzten Wartegelde andere 500 Thaler als Mitglied der wiſſenſchaftlichen Deputation verſchaffen zu können hoffe. Dadurch daß nun Schleiermacher Direktor derſelben geworden war, hatte er auch das Recht, in der Unterrichtsſektion mitzuwirken. Damit trat er in eine weitreichende Sphäre, und es eröffnete ſich für die Anwendung ſeiner pädagogiſchen Einſicht und Erfahrung auf die praktiſche Ausgeſtaltung des Schulweſens ein großes Feld. Am 1. September 1810 konnte er ſeinem Freunde Gaß in Breslau mitteilen, daß er zum ordentlichen Mitgliede der Sektion ernannt worden ſei. Da ſich aber die Arbeitslaſt allzu ſehr häufte, gab er am Ende des Jahres die Leitung der Deputation ab. Dieſe erhielt nun Spalding, der uns ſchon bekannte Profeſſor am Berliniſch-Köllniſchen Gymnaſium.

Eine der erſten Arbeiten, die in der Sektion unternommen wurden, war die definitive Regelung der Schulaufſichtsverhältniſſe und Stellenbeſetzungen in den Städten, für die äußere Organiſation von tief einſchneidender Bedeutung, da ſie ohne jeden Eingriff in alle Privilegien nicht gelöſt werden konnte. Der Entwurf, der von Süvern auf Grund des § 179 der Städteordnung ausgearbeitet worden war,

unterlag auch der Begutachtung Schleiermachers. Sein Votum vom 17. November 1810 zeigt die unionistische Neigung des Theologen, indem er den Vorschlag der Regierung, die beiden evangelischen Konfessionen durch besondere Mitglieder in der geistlichen und Schuldeputation vertreten zu lassen, verwirft.

In der wissenschaftlichen Deputation ist in gemeinsamer Arbeit mit der Sektion des Unterrichts in den Jahren von 1810—1816 die Grundlage für die innere Ausgestaltung der Gymnasien, Stadt- und Elementarschulen geschaffen worden. Am Anfang und Ende dieses tiefgreifenden und bedeutungsvollen Unternehmens zeigt sich Schleiermachers hervorragende Mitwirkung. Im einzelnen die allmähliche Entwickelung des Lehrplans zu verfolgen, ist hier nicht möglich. In großen Zügen ist sie von Dilthey in seinem Artikel über Süvern in der allgemeinen deutschen Biographie skizziert. Mir liegen seine von ihm freundlichst zur Benutzung überlassenen, von mir aus den Akten des Kultusministeriums und Geheimen Staatsarchivs ergänzten Papiere vollständig vor. Ich kann den Gang der Ereignisse mit Hervorhebung von Schleiermachers Thätigkeit nur in Umrissen andeuten.

Der erste Entwurf des Lehrplans für gelehrte Schulen gedieh im Sommer 1810 unter dem Vorsitze von Schleiermacher im Schoße der Deputation zur Reife und wurde während seiner Abwesenheit — er hielt sich damals in Dresden auf, wahrscheinlich um Ammon und Reinhardt für die Berliner Universität zu gewinnen — von A. F. Bernhardi, dem Direktor des Friedrichsgymnasiums, am 21. September der Sektion eingereicht. Derselbe ist nun zwar durchaus nicht in all seinen Teilen ein Ausdruck der Ansichten Schleiermachers. Er läßt vielmehr vielfach die starke Einwirkung der Ideen Bernhardis erkennen, die dieser schon in mehreren Programmen über Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjekte, über die ersten Grundsätze der Methodik ausgesprochen hatte. Aber besonders in den allgemeineren Bemerkungen verrät er doch die Grundtendenz des Schleiermacherschen Geistes: der Plan müsse sich vor jeder einschränkenden Norm hüten; denn die Arbeit des Lehrers muß eine freie, aus dem ganzen Gemüt entspringende sein. Der Plan dürfe daher nichts weiter sein wollen als ein Mittel, eine Grundlage für die allgemeine Einigung der Sache und für eine lebendige Wechselwirkung zwischen den Behörden und den gelehrten Schulen des Staats zu bilden. „Auf diesem Wege wird man gewiß nicht lauter Mängel, sondern auch manches erfahren, was den Entwurf übertrifft und verbessert, und so kann der Plan ein Kern werden, an welchen sich alle wichtigen Erfahrungen, die auf unseren gelehrten Schulen gemacht werden, wieder absetzen, und wird dann die Deputation in den Stand gesetzt werden, diese zum Besten des Ganzen zu kombinieren und weiter zu verbreiten: so kann ein lebendiges Fortschreiten sowohl als eine wachsende und wahrhaft nationale Gleichförmigkeit erwartet werden." Ein Grundsatz, den die Regierung dann auch beherzigte und befolgte, indem sie die Provinzial-Deputationen und Leiter der Lehranstalten zu eingehenden Berichten aufforderte.

Auch in der Art, wie der Zweck der gelehrten Schule bestimmt wird, zeigt sich der Einfluß von Schleiermachers Gedanken. Wir kennen sie schon zum Teil aus seiner Schrift über die Universitäten. Die gelehrte Schule hat nur den Erwerb von Kenntnissen zu gewähren und die geistigen Kräfte zu entwickeln. Sie ist die Vorbildungsstufe für die Universität, die beides voraussetzen muß. Die Totalität der Kräfte soll nur in Bezug auf die einzelnen Gegenstände gebildet werden, nicht etwa dadurch, daß schon auf der Schule der philosophische Zusammenhang der einzelnen Wissensgegenstände unter einander aufgezeigt wird. „Die absolute Einheit aller jener Richtungen, die wir mit dem Namen der Philosophie bezeichnen, muß der Universität überlassen bleiben." Und endlich ist es Schleiermachers eigenste Meinung, wenn er die Maxime, daß jede Stufe, auf welcher sich der Knabe und Jüngling befindet, nur als ein Übergang zur folgenden, also nur als Mittel zu betrachten sei, besonders aus dem Grunde verwirft, weil man von ihr aus nie darauf sieht, „daß der Zögling eine gewisse Stufe des Daseins genieße und sich ihrer mit Bewußtsein erfreue, sondern ihn immer nur auf eine Zukunft, die ihm dunkel ist und deren Zusammenhang mit der Gegenwart er nicht fassen kann, verweist."

Wie verhält es sich mit der Beziehung Schleiermachers zu dem Teil des Entwurfs, der den Religionsunterricht behandelt? Man wird nicht fehlgehen, wenn man in ihm von vornherein den Verfasser desselben sieht, zumal er der einzige Theologe in der wissenschaftlichen Deputation war. Und doch ist dies

Digitized by Google

auffallend. Mit Ausnahme einer einzigen Bemerkung aus dem Winter 1813/14, die aber wegen ihres abgeriſſenen Charakters den übrigen Zeugniſſen gegenüber nicht in die Wagſchale fallen kann, (Erziehungslehre S. 676) hat Schleiermacher ſtets die Meinung vertreten, daß der Religionsunterricht nicht auf die Schule gehöre. Er ſah darin nur einen veralteten Reſt der früheren innigen Verbindung von Schule und Kirche, der nach der Trennung der beiden Inſtitute jedes Recht auf weiteres Fortbeſtehen verliere. „Es ſcheint ein Vorwurf der Unzulänglichkeit des Konfirmandenunterrichts darin zu liegen, wenn man nicht nur einen vorbereitenden, ſondern einen genau parallel laufenden und nachfolgenden Unterricht in den öffentlichen Anſtalten für notwendig hält“ (a. a. O. 533). Seine Anſicht iſt zu allen Zeiten unverändert die geweſen, daß die religiöſe Erziehung in der früheſten Jugend dem Hauſe und der Familie und ſpäter der Kirche allein zukomme. (Vergl. Unvorgr. Gutachten S. 140. 149; Brſw. IV, 605, Erziehungsl. S. 346 ff. 370. 389. 392. 432. 659 f. 669.) Und trotzdem iſt er der Verfaſſer jenes Paragraphen? Ja trotzdem. Wie uns der Entwurf des Lehrplans verrät, iſt es in der Deputation Gegenſtand eingehender Beratſchlagungen geweſen, ob der Religionsunterricht in gelehrten Schulen beizubehalten ſei oder nicht; denn man habe ſich zum Teil der Einſicht nicht verſchließen können, daß „er der Schule fremd zu ſein ſcheint.“ Nach dem, was wir nun von Schleiermacher wiſſen, wird es nicht verfehlt ſein anzunehmen, daß er die Hauptanregung zu dieſen Erwägungen gegeben hat. Freilich blieb ſchließlich „die große Mehrheit bei der bejahenden Antwort ſtehen.“ Man merkt es dem Entwurfe an, daß der Verfaſſer ſich auf der entgegengeſetzten Seite befindet. Auf den Zweck, den der Religionsunterricht allein hat, nämlich „auf die übereinſtimmende Richtung aller Kräfte zur Selbſtthätigkeit für das Gute und Rechte als ſolches erregend zu wirken“, wird auch ſonſt ſchon in der Schule, die ja nicht bloß Unterrichts- ſondern auch Erziehungsſchule ſein ſoll, durch alle Lehrſtunden, durch das Leben, das dort herrſchen, und durch den Geiſt, in welchem die Disziplin geübt werden ſoll, hingearbeitet. Dazu bildet er inſofern die „natürliche Ergänzung“, als „unter der Form des Lehrers ſelbſt auf die Religioſität als die höchſte Einheit aller Geſinnung gewirkt wird.“ An zwei Stellen kommt die Meinung Schleiermachers ganz entſchieden zum Ausdruck. Das Verhältnis des Religionsunterrichts auf der Schule zu dem vom Prediger erteilten kirchlichen wird erörtert. Beide gleichzeitig neben einander beſtehen zu laſſen, iſt aus verſchiedenen Gründen „eine ſehr bedenkliche Sache“. Da ſind nur zwei Möglichkeiten, der Schwierigkeit aus dem Wege zu gehen: entweder die kirchliche Einrichtung aufzuheben und die Schüler nur nach vorgängiger Prüfung von dem Prediger konfirmieren zu laſſen oder den Religionsunterricht auf der Schule während der Zeit des Konfirmandenunterrichts „ceſſieren zu laſſen.“ Da jenes ein Eingriff in die Rechte der Kirche wäre, ſo bleibt nur das letzte übrig. Das iſt mit einigen notwendigen Zugeſtändniſſen Schleiermachers Anſicht, wie wir ſie oben kennen gelernt haben. Auch darin verrät er ſich als den Verfaſſer des Entwurfs, daß er ſich beſtimmt gegen jeden Auszug aus der Bibel erklärt und für die Vollbibel auch in den Händen der Schüler ſchon der unterſten Bildungsſtufe im Religionsunterricht eintritt. Gegen den Gedanken einer Schulbibel, mit Recht eine der Lieblingsideen der Aufklärer. glaubte ſich Schleiermacher ſchon in ſeiner Rezenſion der Zöllnerſchen Ideen nicht ſtark genug erklären zu können. (Brſw. IV, 605, etwas milder Erziehungslehre S. 432.)*)

*) Während der vorliegende Aufſatz im Druck war, habe ich meine archivaliſchen Forſchungen fortgeſetzt und dabei nun auf dem Geheimen Staatsarchiv im Rep. 76, X, Vol. 18 die ſämtlichen Vorarbeiten zu dem erſten von Bernhardi der Sektion überreichten Entwurf des Lehrplans aufgefunden. Die im Texte angeſtellten Vermutungen über Schleiermachers Verhältnis zu dem Abſchnitte über den Religionsunterricht beſtätigen ſich. Schleiermacher beginnt die Verhandlungen am 8. Juni 1810 mit Aufſtellung eines Programms, das zur Verſendung an die einzelnen Mitglieder der wiſſenſchaftlichen Deputation gelangt. Unter den vier hierin angeregten Fragen ſteht an erſter Stelle: „Soll in den Lehrplan für gelehrte Schulen ein eigner Religionsunterricht aufgenommen werden oder nicht?“ Alle äußerten ſich in ausführlichen Voten, außer Schleiermacher nur noch Erman in verneinendem Sinne. Am 18. Juni fand nun eine Konferenz ſtatt, in der die einzelnen Fragen nochmals durchberaten wurden. Die erſte wurde, wie ſchon oben erwähnt, von der Mehrzahl bejaht, und zwar „teils weil es notwendig ſei, durch einen ſolchen Unterricht eine Verbindung zwiſchen der wiſſenſchaftlichen und religiöſen Bildung hervorzubringen, teils weil dadurch gleichſam in den Gemütern der höhere gleichſam ſpekulative Sinn angeregt werden könne, teils endlich weil für alle Staatsdiener und höheren Stände überhaupt eine vollſtändige Kenntnis des Chriſtentums ein Bedürfnis ſei, welcher der von den Predigern gegebene und nur

Soviel über Schleiermachers Beteiligung an dem erſten Entwurf des Lehrplans. Derſelbe wurde nun, nachdem er der Breslauer wiſſenſchaftlichen Deputation zur Prüfung vorgelegen hatte, auf Verlangen der Sektion von der Berliner Deputation einer gründlichen Umarbeitung unterzogen und am 26. Mai 1811 zum zweitenmale der Sektion überreicht. Von Süvern mit Anmerkungen verſehen, wurde er verſchiedenen, u. a. auch Fr. A. Wolf zur Begutachtung vorgelegt und nun von jenem abermals zu einer „Inſtruktion über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im preußiſchen Staate“ umgeſtaltet und in Paragraphen eingeteilt. Damit wurde zugleich die „beſondere Inſtruktion über die Einrichtung der allgemeinen Elementarſchulen“, die Süvern mit Hilfe eines von Natorp entworfenen Plans ausgearbeitet hatte, verbunden; und beide zuſammen überreichte am 7. Februar 1813 Süvern dem Departement mit dem Wunſche, „daß dieſelben, nachdem auch der Herr Departementschef (nunmehr v. Schuckmann) vorläufige Kenntnis davon genommen, Herrn Profeſſor Dr. Schleiermacher zum ſchriftlichen Votieren zugeſchrieben und deſſen Bemerkungen ihm wieder zum Vortrage gegeben werden.“

Dieſes Votum Schleiermachers datiert vom 10. Juli 1814. Nach einigen allgemeinen ſehr wichtigen Bemerkungen verfolgt es die beiden Entwürfe Paragraph für Paragraph und liefert den deutlichſten Beweis von der klaren und verſtändigen Einſicht des Verfaſſers in das Weſen der äußeren Schulorganiſation und in die Bedürfniſſe der einzelnen Schularten. Es iſt ohne Zweifel Schleiermachers bedeutendſte Leiſtung in ſeiner Thätigkeit bei der Reorganiſation des Unterrichtsweſens und hat ſich durch ſeine überzeugende Sprache und die Gewichtigkeit ſeiner Gründe auch faſt durchweg die Zuſtimmung Süverns erworben. In nicht unweſentlichen Punkten, wie beſonders in der Herabminderung der überſpannten Forderungen des Gymnaſiallehrplans und in der Herabſetzung der Anzahl der Lehrſtunden von 36 auf 32 hat es auch praktiſche Erfolge gezeitigt. Ich will hier nur noch einen Punkt herausheben, worin ſich die nüchternſte und einſichtsvollſte Beurteilung der Wirklichkeit und der realen Erforderniſſe des Lebens zeigt, wie ſie nur dem großen Praktiker eigen iſt. Schleiermacher hat damit einen Gedanken antizipiert, der in modifizierter Weiſe erſt in unſeren Tagen ſeine wahre Verwirklichung erfahren. Man erkennt auch daraus, daß Schleiermacher der konſtruktiven ſpekulativen Begründung, die ein uns fremdartig anmutendes Ingredienz des Entwurfes iſt, ſoweit ſie ſich wenigſtens auf die äußere Organiſation und das Verhältnis der Schulgattungen zu einander bezieht, fern ſteht.

Die Verfügung der Sektion vom 14. Mai 1810 ſtellt als Norm eine Abſtufung von drei Schularten auf: Die Elementar- oder niedere Stadtſchule, die Bürger- oder höhere Stadtſchule und die gelehrte Schule oder das Gymnaſium. Dieſe Einteilung geſtaltet der Entwurf des Lehrplans in dem Sinne zu einer organiſchen Einheit aus, daß jede höhere Stufe die niedere in ſich begreift, demnach im Gymnaſium die beiden übrigen Schularten mit enthalten ſind. Dieſe philoſophiſche auf Schellings ſpekulativen Vorausſetzungen beruhende Konſtruktion gelangt ſchon im erſten Entwurf zum Ausdruck und iſt dann ſtets beibehalten worden. Sie bringt nun die größten Nachteile mit ſich, da ſie die Eigenart der einzelnen Schulen völlig verkennt, ſie nur zu Vorſtufen für die höchſte macht und dadurch die Zöglinge der Elementar- und Bürgerſchule mit einer abgeriſſenen und fragmentariſchen Bildung entläßt. Die Folge dieſer Auffaſſung nämlich iſt, daß auch auf jenen die klaſſiſchen Sprachen getrieben werden müſſen. Und dies wieder entſpringt aus der Überſchätzung derſelben als formalen Bildungsmittels der Vernunft.

Schleiermacher erkennt deutlich die darin liegende Gefahr uud iſt, ſoweit ich ſehe, in Regierungskreiſen der einzige, der mit Energie darauf hinweiſt. Im Publikum freilich hat der Ruf nach einer den Anforderungen des Lebens entſprechenden Ausgeſtaltung der Stadt- und Bürgerſchule, die ſich übrigens auch die Maſſowſche Reform zum Ziele geſetzt hatte, nie geſchwiegen. Schleiermacher geht von der Betonung der klaſſiſchen Sprachen als formalen Bildungsmittels aus. Er giebt ohne

auf einen populären Durchſchnitt berechnete Unterricht nicht befriedige. . . Herr Prof. Dr. Schleiermacher hat es übernommen, die Form und den Gang dieſes Unternehmens zu entwerfen.“

Aus dieſen Akten ergiebt ſich nun auch, daß Schleiermacher das Programm für den deutſchen Unterricht entworfen hat; dies wurde dann von Bernhardi, dem die Ausarbeitung des Lehrplans übertragen wurde, in ſeinen Ausführungen zu Grunde gelegt. Ihm gebührt überhaupt der weſentlichſte Anteil an dieſer hervorragenden Arbeit.

weiteres zu, daß ſie das ſind. Aber nur inſofern erkennt er ihnen in dieſer Beziehung wahren Wert zu, wenn zugleich die Aneignung der Sprache bis zu dem Grade erſtrebt wird, daß die in ihnen verfaßten Werke wirklich verſtanden und geleſen werden können. „Denn auch als Formen betrachtet, können die alten Sprachen nur demjenigen lebendig ſein und bleiben, der ſich durch fortgeſetzten Umgang mit den Werken der klaſſiſchen Schriftſteller die Geläufigkeit erhält, ſie zu gebrauchen und ſie ſich immer gegenwärtig zu erhalten. Sie können alſo auch ihre bildende Kraft nur an demjenigen beweiſen, der zu dieſem fortgeſetzten Umgang fähig wird, welches nur das Reſultat eines vollendeten Gymnaſialkurſus ſein kann.“ Damit iſt aber dem klaſſiſchen Sprachbetriebe der Stadtſchulen das Urteil geſprochen. Zu der oben geforderten Vollkommenheit in der Beherrſchung der Sprache können ſie es, ſelbſt wenn ſie den im Entwurf verlangten Anforderungen (§ 14) entſprechen, nimmer bringen, und was den von einer Bürgerſchule abgehenden Zöglingen bleibt, beruht „nur auf einer ſolchen Kenntnis von den Sitten, Begebenheiten und Perſonen des Altertums, wie ſie auch durch Gebrauch der Überſetzungen und durch einen zweckmäßigen Geſchichtsunterricht hätten erworben werden können.“ Der einzige Vorteil, den die Beſchäftigung mit den alten Sprachen auf dieſen Schulen leiſtet, beſteht darin, daß ſie den Wahn zerſtört, als ob die Mutterſprache der einzig mögliche und in allen ſeinen Teilen notwendige Ausdruck der Vernunft wäre: ein gewiß nicht zu unterſchätzendes Moment, das aber einen zu großen Aufwand von Zeit und die Vernachläſſigung zu wichtiger anderer Gegenſtände erfordert, als daß es in Betracht kommen könnte. „Ich würde alſo,“ lautet demnach das Reſultat Schleiermachers, „für alle Schulen, die nicht Gymnaſien ſind, die alten Sprachen aus dem Kreiſe der notwendigen Unterrichtsgegenſtände ausſchließen und die dadurch gewonnene Zeit teils zur Erweiterung des Unterrichts in der Mutterſprache anwenden, teils dazu, daß der Mathematik und Phyſik um ſo eher ihr volles Recht widerfahren könne.“ Zwölf Jahre ſpäter konnte es Schleiermacher in ſeiner Erziehungslehre mit Befriedigung ausſprechen, daß man nunmehr anfange, „für diejenigen, die nicht die höhere wiſſenſchaftliche geſchichtliche Bildung ſich anzueignen Beruf fühlen, ſondern zu den höheren Gewerben ſich vorbereiten, nicht die Elemente der alten Sprachen, ſondern die Mutterſprache und die Mathematik mit Inbegriff alles Phyſikaliſchen zum Fundament der Bildung zu legen.“ (453.)

Aber abgeſehen davon, daß die im Lehrplan an die Elementar- und Bürgerſchulen geſtellten Anforderungen doch zu keinen erſprießlichen Erfolgen führen, verkennt der Grundſatz des Ineinanderſeins der einzelnen Schulgattungen auch ihren im Leben begründeten durchaus verſchiedenen Charakter. Die niedere Stadtſchule erhebt ſich nicht über Tradition und Empirie. Sie will nur die Fertigkeit des Sinnes und der Ausübung ausbilden. In der höheren Bürgerſchule geht alles mehr auf verarbeitende Beobachtung und Darſtellung aus. Man kann ihre Aufgaben kurz als die der Kunſtübung bezeichnen. Die Pflege des wiſſenſchaftlichen Sinnes kommt hier nur inſoweit in Betracht, als dieſe ein Mittel für jenen Zweck iſt. Das Gymnaſium endlich hat die wiſſenſchaftliche Form zum Zweck, ohne daß hier ſchon etwa — wir vernehmen den Nachklang früherer Gedanken — die Philoſophie und Spekulation geübt werden müßte. Da nun jede Schule für ſich ein einheitlicher Organismus ſein muß, ſo hat ſich auf jeder ihrer Stufen ihr eigentümlicher Charakter auszuprägen und die unteren Klaſſen werden ſchon auf das jeder einzelnen Schulgattung vorſchwebende Ziel vorbereiten müſſen. „Deshalb ſind auch in der That und leiſten die unteren und mittleren Klaſſen eines Gymnaſiums noch etwas anderes als eine höhere oder allgemeine Bürgerſchule.“ Daraus folgt nun weiter, daß die Elementarſchule die unterſte Stufe des Gymnaſiums nicht zu erſetzen vermag; und ſo eindringlich auch Schleiermacher von ſeinem liberalen Standpunkte aus in der Theorie es als Ideal hinſtellt, daß der Elementarunterricht für alle Kinder ein gemeinſamer werde, um dadurch die Bildungs- und Standesunterſchiede möglichſt auszugleichen (Erz. S. 68 ff. 381 ff.), ſo wenig will ihm doch die Praxis vorläufig die Erſtrebung dieſes Ziels als wünſchenswert erſcheinen laſſen. Der verſchiedene Charakter der Schulen iſt eben ein unüberwindliches Hindernis. „Meiner Meinung nach,“ ſagt er in ſeinem Votum, „wird alſo dasjenige Gymnaſium das vollkommenſte ſein, welches auch die unteren der allgemeinen Stadtſchule entſprechenden Klaſſen in ſich enthält, und es würde ratſam ſein, in dieſer Inſtruktion den Behörden einen Wink zu geben, daß ſie nach Kräften darauf ſollten zu wirken ſuchen, daß

die für die höheren Studien Bestimmten auch so zeitig als möglich die Gymnasien selbst frequentierten." Schleiermacher, wie dies wohl in der Debatte über den gemeinsamen elementaren Unterbau ab und zu geschehen ist, als Vertreter der Ansicht auszuspielen, die die Vorschule beseitigt und durch die Volksschule ersetzt wissen will, ist also hiernach keineswegs gestattet.

Wie abgeneigt Schleiermacher jeder willkürlichen Vermischung der Schulgattungen ist und wie eifrig auf die Wahrung des eigentümlichen Charakters einer jeden bedacht: das zeigt auch der ausdrücklich geäußerte Wunsch, möglichst dahin zu wirken, daß die unteren Klassen der Gymnasien nicht von solchen überfüllt würden, die den Kursus derselben doch nicht zu durchlaufen, sondern gleich von ihnen zu einer gewerblichen Thätigkeit überzugehen gedächten. Für solche sollte man in den Städten neben den Gymnasien abgesonderte niedere und höhere Bürgerschulen errichten: eine Aufforderung, der die Kommunen in Beziehung auf die letzteren wenigstens im vollsten Maße erst im letzten Jahrzehnt gerecht zu werden angefangen haben.

Wo bleibt aber dabei, wird mancher fragen, die so viel gerühmte organische Verbindung der einzelnen Schularten? Fällt hier nicht alles in eine unzusammenhängende, aus atomartigen Teilen bestehende Masse auseinander? Breitet sich hier nicht ein Chaos ganz äußerlich neben einander existierender Schulgattungen vor unsern Augen aus? Wo ist hier innere Einheit? Liegt hier nicht gar die Grundquelle des Übels, an dem wir noch immer kranken und zu dessen Heilung ganz eben erst das Reformgymnasium erdacht worden ist: daß es jetzt dem Schüler so sehr erschwert ist, von der Anstalt einer Schulgattung ohne großen Zeit- und Geldverlust auf eine andere überzugehen? Schleiermacher hat diese Frage, wie auch seine Erziehungslehre erkennen läßt, (vergl. besonders S. 489 ff.) tief und gründlich erwogen, und er hat dort (S. 478) wie hier in seinem Votum eine Lösung gegeben, die nicht bloß für die damaligen Verhältnisse sehr zweckentsprechend gewesen ist. Er will die alten Sprachen durchaus nicht ganz aus den Stadtschulen verbannt wissen, sondern da wegen des natürlichen Parallelismus, welcher in den übrigen Gegenständen des Unterrichts zwischen der allgemeinen Stadtschule und den unteren, der höheren Bürgerschule und den mittleren Klassen der Gymnasien stattfindet, in manchem der Wunsch sich regen wird, ein Gymnasium zu absolvieren, so wäre es hart, ihm durch gänzliches Entfernen der alten Sprachen dies unmöglich zu machen. „Allein dies sind dann Nebenzwecke, um deren willen der eigentliche Kursus jener Anstalten in keinem Stücke dürfte beschränkt werden, sondern die lateinischen und griechischen Stunden in der allgemeinen Stadt- und höheren Bürgerschule müßten außerhalb der eigentlichen Schulstunden verlegt werden." Was wir also fakultativen Unterricht nennen.

Sollte etwa jemand im Verfolg dieser Betrachtungen der Gedanke gekommen sein, daß Schleiermacher den Bildungswert der alten Sprachen unterschätze, was ja für jeden Kenner seiner Geistesart und wissenschaftlichen Thätigkeit von vornherein ausgeschlossen ist: so wird dieser Irrtum ganz und gar durch die folgenden Bemerkungen beseitigt. Das Gymnasium besorgt nach Schleiermacher die Vorbildung aller derer, die einmal irgendwie leitend in die öffentlichen Angelegenheiten eingreifen sollen. Wir sehen, wie er hier seine frühere beschränktere Ansicht vom Gymnasium als der Vorbildungsanstalt zur Universität mit Recht fallen läßt. Zwar werden ja die höheren Staatsbeamten, die vor allem die Leitung der Nation übernehmen, zu dem früheren wissenschaftlichen Standpunkt sich erst auf der Universität erheben; und von ihnen aus betrachtet, ist ja dann die gelehrte Schule nur eine Vorstufe zur Hochschule: aber — und nun begreifen wir jenen Wandel der Anschauung unter Schleiermachers Erfahrungen der Jahre von 1808 bis 1814 — es giebt doch auch viele Personen aus den höheren Volksklassen, die außerhalb des Staatsdienstes in geselligen Verhältnissen und durch die öffentliche Meinung einen bedeutenden Einfluß ausüben; und in einem künftig zu erwartenden Repräsentativsystem würde dies noch mehr der Fall sein. Alle diese müssen „in einem gewissen Sinne über der Nationalität stehen, also die gesamte Bildung des Volkes in seinem Zusammensein mit anderen und in seiner Abhängigkeit von früheren Zeitaltern auffassen und verstehen". Dazu aber ist nach Schleiermacher die Kenntnis der alten Sprachen in dem Umfange nötig, in dem sie allein wahre durchgreifende Bildungsmittel sind. Von diesem Gesichtspunkte also aus, daß mit fortschreitender Entwicklung des politischen Sinnes und Lebens immer Bürger, auch die nicht gerade studiert haben, auf die

öffentlichen Verhältniſſe Einfluß zu gewinnen ſuchen, iſt es nur zu wünſchen, daß ſich recht viele die Gymnaſialbildung aneignen. „Ja man ſollte dies ſoviel als möglich allen wohlhabenden Eltern des Mittelſtandes zu einem Ehrenpunkte machen ... Nur auf dieſem Wege können wir uns jener allgemeinen Verbreitung intellektueller Kultur nähern, durch welche ſich England auszeichnet und auf welcher dort ſowohl die Würde des öffentlichen Lebens als der kräftige Aufſchwung der höheren Gewerbe beruht. Wenn unſere wohlhabenden Kaufleute und Fabrikanten ihren Söhnen ohne Rückſicht auf ihren künftigen Beruf eine vollkommene Schulbildung geben ließen ... wieviel weiter würden wir in jeder Hinſicht ſein!“

Ganz beſonders bemerkenswert iſt in dieſen Betrachtungen noch die Art, wie Schleiermacher die Notwendigkeit des klaſſiſchen Sprachbetriebes begründet. Er ſieht den Hauptwert der alten Sprachen darin, daß ſie dem zu einer leitenden Stellung Berufenen den geſchichtlichen Zuſammenhang der eigenen Zeit mit dem Altertum, auf dem die moderne Kultur beruht, vermitteln. In erſter Linie iſt das Studium der Antike alſo Mittel zum hiſtoriſchen Verſtändnis der Gegenwart. Bei Schleiermacher ganz beſonders, aber auch bei Süvern tritt demnach das äſthetiſche Moment, das ſich vor allem wohl unter dem Einfluſſe Bernhardis im erſten Entwurfe des Lehrplans breit gemacht hatte, und ebenſo das formale, wie wir ſchon oben geſehen haben, hinter das hiſtoriſche zurück. (Vergl. auch Erziehungslehre S. 324 u. 450.) So zeigt ſich auch hier, wie treffend bemerkt es von Dilthey iſt, wenn er in ſeinem Artikel über Süvern (S. 244) ſagt: „Es iſt eine einſeitige Anſicht, wenn man aus der äſthetiſchen Auffaſſung des Altertums die damalige Reform der Gymnaſien ableitet.“ Die ungebührliche Vorkehrung dieſes und des anderen erwähnten Geſichtspunktes hat erſt eine ſpätere Zeit verſchuldet. Erſt jetzt fängt man wieder hie und da an, die Dinge von dem Standpunkte aus zu betrachten, den ſchon Schleiermacher eingenommen hatte. Freilich vergißt man, daß zur Erreichung des ihm vorſchwebenden Zieles eine Aneignung der klaſſiſchen Sprachen erforderlich iſt, die in den Stand ſetzt, daß die in ihnen verfaßten Werke wirklich verſtanden und geleſen werden können, wie es oben heißt. Und wo wäre davon auf unſerem heutigen Gymnaſium auch nur noch ein Reſt zu verſpüren!

Wer mit der Diskuſſion der in der Gegenwart erörterten pädagogiſchen Probleme vertraut iſt, wird erſtaunt ſein, wie aktuell uns die Betrachtungen Schleiermachers anmuten. Es iſt hier wie auf den anderen Gebieten der Religion, der Erkenntnistheorie, der Ethik. Es iſt nun einmal nicht anders. Der viel beſpötteite ſchöpferiſche philoſophiſche Geiſt jener Epoche iſt in die Tiefen und Zuſammenhänge der Dinge gedrungen und hat die Probleme hingeſtellt, die noch für lange Zeit der wiſſenſchaftlichen Forſchung nicht weniger als der pädagogiſchen Praxis die Wege weiſen werden. Iſt ja doch, um nur ein Beiſpiel hier noch ausdrücklich anzuführen, der Verſuch des ſog. Reformgymnaſiums ganz beſonders von dem ſoziaien Geſichtspunkte aus geleitet, wie man es Eltern und Schülern möglich machen kann, die Entſcheidung über den zukünftigen Beruf möglichſt weit hinauszuſchieben. Ein Punkt, den Schleiermacher eingehend erwogen hat.

Noch kurz einiges über das Schickſal der Inſtruktion für die höheren Schulen. Sie wurde nach nochmaliger Umarbeitung in abſchriftlichen Auszügen den Provinzialregierungen in den Jahren 1816 und 1817 mitgeteilt mit dem ausdrücklichen Bemerken, ſie nicht zu publizieren, „ſondern nur, um bei der Einrichtung der Schulen davon Gebrauch zu machen, die Publikation einer vollſtändigen Anweiſung aber abzuwarten“. Dieſe iſt aber infolge widerſtrebender Verhältniſſe dann nie erfolgt. Das einzige Unternehmen, das im Zuſammenhange mit dem Schulplan wieder aufgenommen, Geſetzeskraft erlangte, war das Abiturienten-Prüfungsreglement, das durch Edikt vom 12. Oktober 1812 in Wirkſamkeit trat. Auch hierbei iſt Schleiermacher thätig geweſen, indem er beſonders die Notwendigkeit einer ſolchen Prüfung gegen die verneinenden Stimmen vertrat.

Auch ſonſt hat er an der praktiſchen Umgeſtaltung einzelner Schulen, beſonders in Stargard, regen Anteil genommen. Er war in ſeiner Stellung in der Sektion Dezernent für dieſen Schulbezirk, wie wir heute ſagen würden. Das gerade unterſcheidet dieſe Reform im neugeſchaffenen Miniſterium von der alten im Oberſchulkollegium, daß ſie außer der Geſetzesthätigkeit auch ſchon energiſch in die Umformung der einzelnen Lehranſtalten eingriff, die Zahl der Gymnaſien beſchränkte, einen Teil in Bürgerſchulen verwandelte, alte untauglich gewordene Lehrer penſionierte, junge

vom Geiſt der neuen Zeit erfüllte in die vakant gewordenen Stellen berief, Unzuträglichkeiten des Lehrplans und der Disziplin abzuſtellen verſuchte und in einen engen Verkehr mit den Aufſichtsbehörden trat. Nach allen Seiten hin, vor allem aber nach Schleſien ſieht man dann Süvern ſeine Ratſchläge und Anordnungen erteilen. In dieſem Sinne hat alſo auch Schleiermacher für Stargards und Pommerns Schulweſen überhaupt, das höhere wie das niedere, das er ja aus eigener Anſchauung kennen gelernt hatte, nachhaltig gewirkt.

Bei Betrachtung einer ſo umfangreichen Thätigkeit, die ja außerdem nur ein Bruchteil ſeiner ganzen Wirkſamkeit war und doch ſchon allein einen ganzen Menſchen faſt auszufüllen vermochte, begreifen wir die ſich in Schleiermachers Briefen fortwährend wiederholenden Klagen über die ungeheuere Arbeitslaſt. Bei allem Eifer, den er für die Sache entfaltete, empfand er darin doch auch keine rechte Befriedigung. Die laufenden Geſchäfte waren vielfach wenig intereſſant. Schuckmann, der nach dem Abgange Humboldts die Leitung des Unterrichtsdepartements übernommen hatte, war nicht der Mann, den von Ideen erfüllten Mitarbeitern ihre Aufgabe durch verſtändnisvolles Entgegenkommen zu erleichtern und freudig zu geſtalten. Dazu kamen dann Beſchuldigungen, Verdächtigungen politiſcher Art, die Schleiermacher ſeine amtliche Stellung verleideten. Schon im Juli 1813 hatte ein von ihm im preußiſchen Korreſpondenten erſchienener Artikel, der ſich über den in Prag geplanten Friedenskongreß kritiſch äußerte, Schuckmann zu einer Rüge Schleiermachers wegen ſeiner politiſchen Haltung Veranlaſſung gegeben. Und als er nun gar gegen eine Broſchüre des Staatsrechtslehrers Schmalz, eines Verfechters der ſeit den Befreiungskriegen hervorbrechenden Reaktion, die gegen die Anhänger des Steinſchen Geiſtes, auch gegen Niebuhr und Schleiermacher die böswilligſten Verdächtigungen ſchleuderte, mit vernichtender Ironie zu Felde zog und ſchonungsloſen Spott auch über die hinter Schmalz ſtehende machtvolle Partei der Reaktionäre ergoß: da benutzte Schuckmann die Wahl Schleiermachers zum Sekretär der philoſophiſchen Klaſſe der Wiſſenſchaften, ihn ſeines Amtes im Unterrichtsdepartement im Frühjahr 1815 unter dem Vorwande zu großer Arbeitslaſt zu entheben.

Als Schleiermacher am 1. September 1810 ſeinem Breslauer Freunde Gaß mitteilte, daß er zum ordentlichen Mitgliede der Unterrichtsſektion ernannt worden ſei, ſprach er die Hoffnung aus, es würde ſich mit der Zeit finden, daß er auch in den Kultus käme. Dieſer ſehnliche Wunſch erfüllte ſich ihm aber aus den eben angedeuteten Gründen nicht. Man fürchtete den liberalen Geiſt, der das immer verhaßter werdende Repräſentativſyſtem auch in der Kirchenverfaſſung anſtrebte. So war es ihm nicht vergönnt, von Amts wegen in vollem Umfange auf die Reorganiſation des preußiſchen proteſtantiſchen Kirchenweſens einzuwirken. Nur zweimal hat er auf dieſem Felde in offiziellem Auftrage gehandelt. 1808 verfaßte er auf Steins Veranlaſſung einen Entwurf der Kirchenverfaſſung, ein Kompromiß mit den Ideen der leitenden Männer, in dem ſeine Gedanken nicht rein zum Ausdruck gelangten. Doch waren auch hierin wenigſtens Hinzuziehung des Laienelements zur innerkirchlichen Verwaltung, Freiheit der Kirche vom Staat und freie theologiſche Wiſſenſchaft als Grundbedingungen einer geſunden Entwickelung der Kirche gefordert. Noch einmal hat dann Schleiermacher in ſeiner Stellung in der Unterrichtsſektion ſich mit der von Gaß 1812 eingereichten Synodalordnung zu beſchäftigen gehabt, ſoweit ſie die Vorbildung der Geiſtlichen und deren Verhältnis zum Elementarſchulweſen betraf. Auch dieſe Arbeiten durften als „ſchätzbares Material“, wie ſich Schleiermacher ironiſch ausdrückte, ausruhen. Um ſo beſtimmter hat Schleiermacher ſeinen Gedanken einer repräſentativen Kirchenverfaſſung, die den Grund für jede weitere Reform zu bilden habe, privatim als Mitglied der Kirche dann Ausdruck verliehen in ſeinem Glückwunſchſchreiben an die Mitglieder der zur Aufſtellung neuer liturgiſcher Formen ernannten Kommiſſion (1814), in ſeiner Kritik über die neue Liturgie für die Hof- und Garniſongemeinde in Potsdam (1816) und endlich in ſeinem Aufſatze über die im preußiſchen Staate einzurichtende Synodalverfaſſung (1817). Aber nichts hat Frucht getragen. Die politiſche Reaktion hinderte auch jede freie Ausgeſtaltung der Kirche. Nur ein Wunſch, den er ſtets mit beſonderer Neigung gehegt, ging nun endlich am Tage des 300jährigen Jubelfeſtes der Reformation in Erfüllung. Als Präſes der Berliner Kreisſynode erklärte ſich Schleiermacher im Sinne ſeiner Gutachten über die vom Könige verkündigte Vereinigung der beiden Konfeſſionen zu einer evangeliſch-chriſtlichen Kirche und hat dann ihre Berechtigung gegen

die Angriffe von Klaus Harms und Ammon in seiner Schrift: „An Herrn Oberhofprediger Ammon über seine Prüfung der Harmsschen Sätze" 1818 mit unverhohlener Verachtung der Zweideutigkeit des letzteren verteidigt. Die echte religiöse Überzeugung, die sich frei von Buchstaben und Dogma, rein in sich selbst gegründet sicher weiß, fand noch einmal ihren schönen Ausdruck in dem Aufsatze: „Über den eigentümlichen Wert und das bindende Ansehen symbolischer Bücher." (1819.) Als dann im Jahre 1822 die zur Agende vom Könige ausgestaltete Liturgie den Geistlichen bei ihren Kirchen zur Einführung empfohlen und schließlich ihr Gebrauch mit immer größerem Nachdruck zu erwirken versucht wurde, ergriff auch Schleiermacher wieder 1824 das Wort und bestritt in seinem „theologischen Bedenken über das liturgische Recht evangelischer Landesfürsten" diesen das Recht, sich in Sachen des Glaubens und Kultus in die Angelegenheiten der Kirche zu mischen. Es war eine der scharfsinnigsten und bestimmtesten Verteidigungen des Kollegialsystems. Die territorialistische Ansicht vertraten in ihren Flugschriften Augusti, Ammon, und Schleiermachers Berliner Kollege Marheineke. Der König übernahm selbst in einem Aufsatze: „Luther mit Beziehung auf die preußische Kirchenagende vom Jahre 1822" die Rechtfertigung seines Werks, worin er die Frage der Kirchenverfassung umgehend, nur die Übereinstimmung seiner Agende mit den von Luther verfaßten Gottesdienstordnungen, deren Wert ein bleibender sei, nachwies. Auch diese Schrift erfuhr Schleiermachers Kritik in dem „Gespräch zweier selbstüberlegender evangelischer Christen" 1827. Nach einigen Abänderungen, die der Opposition Zugeständnisse machten, wurde dann schließlich die Einführung der Agende bewirkt; und damit war der Streit beigelegt.

Neben der umfassenden amtlichen und publizistischen Thätigkeit entfaltete Schleiermacher auch eine ungemein anregende und nachhaltige Wirksamkeit in mündlicher Lehre und schriftstellerischem Werk auf dem Gebiete der Wissenschaft. In den frühesten Morgenstunden von 6 bis 9 Uhr pflegte er mit Ausnahme des Sonnabends seine Kollegien abzuhalten, die ihren Umfang allmählich auf alle Disziplinen der Geisteswissenschaften ausdehnten. Die Platoübersetzung hatte ununterbrochen ihren Fortgang genommen. Im Jahre 1828 schloß er mit dem Staate ab; seine tiefgründigen philosophiegeschichtlichen Studien über Heraklit, Anaximander, Diogenes von Apollonia, Hippon, Sokrates, Aristoteles legte er in einer Reihe von Abhandlungen für die Akademie der Wissenschaften nieder. Am hervorragendsten war natürlich Schleiermachers Einfluß auf seinem eigentlichen Felde, dem der Theologie. Durch seine „kurze Darstellung des theologischen Studiums" 1811 erfuhr die Encyklopädie eine tiefgreifende Umgestaltung. Seine Forschungen über das Lukasevangelium 1817 und seine Untersuchungen über Papias von Hierapolis 1832 wiesen der biblischen Wissenschaft der folgenden Zeit die Wege. Die Glaubenslehre endlich, die schon 1818 begonnen, durch verschiedene dogmatische Abhandlungen vorbereitet, 1822 ihren Abschluß fand, ist dann in der späteren Theologie ein mächtig wirkendes Ferment geworden. Das gesamte System Schleiermachers liegt uns in den nach seinem Tode veröffentlichten Vorlesungen vor.

Das schöne, an Freude, Kampf und Sieg so reiche Dasein endigte am 12. Februar 1834. Selbst der Tod noch schien sich harmonisch diesem sittlichen Ganzen anfügen zu wollen, damit auch nichts in ihm den Eindruck der wohlthuenden Klarheit und Vollendung störe. Bei hellem Bewußtsein wie es stets Schleiermachers lebhafter Wunsch gewesen war, schied er aus dem Leben. Vor der lichten Klarheit dieses machtvollen sittlichen Willens schienen selbst die Todesschatten verblassen zu müssen.

II. **Die Darstellung des pädagogischen Systems im geschichtlichen Zusammenhange.**

a) Die pädagogischen Schriften. Die Darstellung des Lebens- und Entwickelungsganges Schleiermachers hat uns das Bild eines nach allen Seiten hin reich und schön ausgestalteten Daseins gezeigt. Eine geniale erzieherische Anlage vollendet sich an der eigenen Person und gewährt uns den Anblick einer harmonisch ausgebildeten, in einem ruhigen Gleichmaß schwebenden Persönlichkeit. Aber sie bewährt sich nicht weniger, wie wir häufig genug anzudeuten Gelegenheit fanden, in einer ausgedehnten Wirkung auf andere, die im lebendigen wie im gedruckten Worte, im intimsten persönlichen Verkehr, wie in der öffentlichen Stellung des akademischen Lehrers und Predigers zur Ausübung gelangt. Die höchste und vollkommenste Erziehung beruht für Schleiermacher auf der lebendigen Wechselwirkung zwischen Zögling und Erzieher. Alles andere erscheint ihm im Vergleiche dazu nur tot. „Manchmal", äußert

er sich gelegentlich, „will ich mir einreden, wenn man Bücher schriebe, erzöge man auch an der Welt nach bestem Wissen; es ist aber nicht wahr, es ist nur ein wunderliches Treiben ohne Leben, ohne Anschauung, ohne Nutzen.“ Und doch hat er zum Glück für uns, besonders als ihm noch im größeren Umfange eine lebendige Einwirkung durch die Umstände versagt war, dem unwiderstehlichen Triebe nach Selbstdarstellung und nach Bildung anderer in Schrift und Druck Genüge gethan und so der Nachwelt in seinen Werken eine Fülle schöner und tiefsinniger pädagogischer Lehren und Betrachtungen hinterlassen. Die Monologen und die Reden über die Religion, die Briefe und die Predigten, die Abhandlungen und Gelegenheitsreden in der Akademie: sie alle sind von den anregendsten und fruchtbarsten Erörterungen über die Erziehung durchwoben und verraten das eingehende Interesse wie die große Begabung für die Behandlung pädagogischer Probleme.

Aber Schleiermacher hat nun auch eine ganze Reihe von Aufsätzen und Werken eigens diesem Zwecke gewidmet. Wie wir schon sahen, die Rezension über Zöllners Ideen einer Nationalerziehung (1805), die gelegentlichen Gedanken über deutsche Universitäten im deutschen Sinne (1808). Von den in der Akademie gehaltenen Vorträgen gehört besonders hierher der über den Beruf des Staates zur Erziehung (1814), von den Predigten die drei über christliche Kinderzucht, die 3. bis 5. unter den neun Predigten über den christlichen Hausstand (gehalten 1818, gedruckt zum erstenmale 1820 vergl. Predigten Bd. I, 579—620). Auch die dritte unter den Reden, die Bildung zur Religion behandelnd, verfolgt ein wesentlich pädagogisches Interesse. Grundlegend aber für die Kenntnis von Schleiermachers erzieherischen Ansichten sind seine Vorlesungen über Erziehungslehre; sie sind zum erstenmale aus dem handschriftlichen Nachlasse und auf Grund von nachgeschriebenen Vorlesungen herausgegeben von K. Platz im Jahre 1849. (Ges. Werke, 3. Abt., zur Philosophie Bd. IX.) Die Ausgabe umfaßt das Manuskript der ersten Vorlesung Schleiermachers über diesen Gegenstand, die er im Wintersemester 1813/14 hielt (Vrsw. mit Gaß S. 114), einzelne Bemerkungen teils aus derselben, teils aus späterer Zeit, Auszüge aus den Vorlesungen 1820/21 und endlich die den Hauptbestandteil des Werkes bildenden Vorlesungen aus dem Jahre 1826.

Das Verhältnis der einzelnen Vorlesungen aus den verschiedenen Jahren zu einander können wir hier nicht erörtern. In ihren wesentlichen Resultaten, den eigentlich pädogogischen Theorieen stimmen sie miteinander überein. Die Begründung ist von den jeweiligen spekulativen Anschauungen Schleiermachers abhängig. Zeigen ihn die ersten Vorlesungen besonders noch ganz in dem Schema der Begriffskategorien der auf Schelling basierenden naturphilosophischen Anschauungen befangen, so wird er in der späteren davon immer freier. Das spekulative Moment, das so nicht ganz ausfällt, tritt doch hinter eine Betrachtungsweise zurück, die an die Erfahrung und die bestehende Wirklichkeit anknüpft und von da aus zu allgemeinen Erörterungen emporsteigt. Die Beobachtung der vorhandenen Differenz in den einzelnen Vorlesungen ist weniger für die Fortentwickelung von Schleiermachers pädagogischen Theorieen als für die allmähliche Umgestaltung seiner philosophischen Überzeugungen von Wert. Dies erfordert im Zusammenhonge mit den entsprechenden Vorlesungen über Dialektik, Ethik, Psychologie eine eigene selbständige Untersuchung.

Bei der Darstellung von Schleiermachers pädagogischen Ansichten halten wir uns natürlich im wesentlichen an das Hauptwerk, ohne uns aber an die dort gegebene Einteilung zu fesseln und demselben bis ins Einzelne seiner reich verschlungenen Gedankengänge zu folgen. Um Schleiermachers Bedeutung für die wissenschaftliche Pädagogik zu würdigen, kommt es nicht darauf an, daß wir all und jedes Einzelne, was er darüber geäußert, skizzieren, sondern die Hauptgesichtspunkte heraushebeu und auf das Bleibende, auch für unsere Zeit noch Geltende hinweisen. Dabei beschränken wir uns nicht auf die Benutzung der Erziehungslehre, sondern verwerten entsprechend auch die übrigen hierher gehörigen Aufsätze und Schriften.

b) **Allgemeine Charakteristik der Erziehungslehre.** Wissenschaftliche Begründung ist das Ideal der Epoche Konts, Fichtes, Schellings, Schleiermachers. Sie begnügen sich nicht mit den Thatsachen, sondern gestehen ihnen erst Bedeutung zu, wenn sich dieselben innerhalb des Systems in ihrem organischen Zusammenhange mit dem Ganzen erwiesen haben. Diese Forderung unterscheidet diese Periode wesentlich in ihren wissenschaftlichen Leistungen von der vorausgehenden Zeit. Hier herrscht der Sammelgeist, dort das Bestreben

nach künſtleriſch geſtaltender, einheitlicher Ordnung des Einzelnen, hier Stoff, dort Form und Methode, hier das Nebeneinander, dort das Ineinander. Organismus, Einheit, Harmonie verlangt man im Gegenſatz zum Äußerlichen, Mechaniſchen der früheren Zeit. Die Fichte, Schelling, Schleiermacher bauen Wiſſenſchaftslehren, große alles umfaſſende organiſche Syſteme, in denen jedem Einzelnen ſeine notwendige Stelle angewieſen wird, die Leibniz, Wolf, Mendelsſohn, Garve bringen bedeutende Einzelleiſtungen auf den verſchiedenſten Gebieten hervor und fördern hervorragende Wahrheiten zu Tage, erhärten ſie durch nachdrückliche Beweiſe; aber nirgends, auch von Wolf darf man das nicht behaupten, macht ſich bei ihnen das Bedürfnis geltend, dieſe Einzelheiten zu einem ſyſtematiſchen Bau zuſammenzufügen und ihnen dadurch wiſſenſchaftliche Begründung zu geben.

So iſt's nun auch mit der Pädagogik. Was die frühere Zeit darin leiſtet, iſt bedeutend und zum Teil von unvergänglichem Werte. Aber es ſind einzelne, nicht von großen philoſophiſchen Geſichtspunkten aus unternommene Experimente und Verſuche, die dann in pädagogiſchen Anweiſungen, Klugheitsregeln für künftige Erzieher, Hausmütter u. ſ. w. ihren Niederſchlag finden. Auch in der Pädagogik macht ſich das bewußte Streben nach einer wiſſenſchaftlichen Begründung in ſyſtematiſchem Zuſammenhange erſt im Anſchluſſe an Kants unvergängliche Leiſtungen bemerkbar. „Soviel Treffliches auch", ſagt der Staatsrechtslehrer Pölitz in der Vorrede zu ſeiner Erziehungswiſſenſchaft, „bereits vor dieſer totalen Erſchütterung der Schulphiloſophie im Felde der Pädagogik geleiſtet worden war, ſo konnte dieſe doch nur erſt nach einer tieferen Begründung der praktiſchen Philoſophie zu dem Range einer philoſophiſchen Wiſſenſchaft erhoben werden; denn ein Aggregat von pädagogiſchen Hausmitteln kann wohl für die große Menge und den erſten Anlauf brauchbar ſein, vertritt aber keineswegs die Stelle eines feſtbegründeten pädagogiſchen Syſtems." Außer ihm verſuchten nun eine wahrhaft ſyſtematiſche Behandlung der Erziehungslehre in Anlehnung an Kant, der ja ſelbſt dieſe Disziplin zum Gegenſtande ſeiner Vorleſungen gewählt hatte, beſonders noch Heuſinger und Johann Ludwig Ewald. Die abſtrakte, unorganiſche Auffaſſung des menſchlichen Weſens, die die eigentümliche Schwäche der Kantſchen Philoſophie bildet, macht ſich auch in dieſen ſyſtematiſchen Verſuchen einer Erziehungslehre bemerkbar, indem neben die Ausbildung zum Menſchen äußerlich auch die zum Bürger als oberſter Zweck der Erziehung geſtellt wird. Wir haben hier die äußerliche Verbindung des Rouſſeauſchen Menſchheitsideals mit dem preußiſchen Staatsideale des 18. Jahrhunderts. Auch Pölitz gelang es von dem Geſichtspunkte aus nicht, der vollen inneren Lebendigkeit des Zöglings gerecht zu werden und das Bildungsideal mit dieſer in Einklang zu ſetzen, ſo ſehr er ſich auch bemühte, durch die Unterordnung aller einzelnen Erziehungszwecke unter den Zweck der Sittlichkeit und durch die Ausgleichung dieſes höchſten Erziehungszweckes mit dem Zwecke des Staates eine innere wiſſenſchaftliche Einheit und einen notwendigen Zuſammenhang zwiſchen der Erziehung zum Menſchen und der Erziehung zum Bürger zu bewirken.

Auf Schellingſcher Baſis verſuchten Johann Jakob Wagner in ſeiner Philoſophie der Erziehungskunſt (1802), Graſer in dem Prinzip der einzigwahren Menſchenerziehung (1811) und anfangs auch Fr. H. K. Schwarz in dem Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik (1805) eine wiſſenſchaftliche Begründung der Erziehungslehre. Ganz unzweifelhaft iſt der Einfluß Schellingſcher Spekulation gleich in der Art, wie die Erziehung von allen als Erregung definiert wird, ein Satz, der dann noch in ganz derſelben Form von Dieſterweg zum oberſten Prinzip aller pädagogiſchen Einwirkung erhoben worden iſt. Wie jede Naturkraft, wenn ſie wirken ſoll, der Erregung bedarf, ſo auch der Menſch, der ein geiſtiges organiſches Naturweſen iſt. „Die Erziehung iſt", wie Schwarz ſagt, „die Bewirkung eines geiſtigen Organismus, welchen der Erzieher in dem Naturorganismus ſeines Zöglings hervorbringt." So dunkel dieſer Satz in ſeiner ſpekulativen Faſſung auch lautet, ſo birgt er doch den tiefen Gedanken in ſich, daß es das Weſentliche aller Erziehung iſt, die in dem Menſchen liegenden Kräfte allſeitig zu entwickeln, ihn als einen lebendigen Organismus zu faſſen, deſſen verſchiedene Seiten nur einer vernunftgemäßen Erweckung und Ausbildung harren. Das Ziel der Erziehung iſt die Bildung des ganzen Menſchen.

Auch Schleiermachers Beſtreben iſt es nun, die Pädagogik zu dem Range einer Wiſſenſchaft zu erheben. All die vorhandenen Hilfsmittel der pädagogiſchen Technik, die Sammlungen von Erfahrungen haben doch keinen

Anſpruch auf wiſſenſchaftlichen Charakter. So ſehr ſich Schleiermachers Denken wie ja ſtets, ſo auch in ſeiner Erziehungslehre in beſtimmten begrifflichen Schematen bewegt und ein konſtruktives Gepräge trägt, ſo fern iſt er doch von jeder aprioriſtiſchen Vergewaltigung der Dinge durch die Vernunft. Seine Darſtellung der Pädagogik iſt die wahre Durchdringung von empiriſcher Beobachtung mit philoſophiſchem Geiſte. Mag er nun das Verhältnis des Zöglings zu dem Erzieher oder die Aufgabe des Staats, die er für die Erziehung zu erfüllen hat, behandeln, ſtets ſehen wir ihn von tiefer pſychologiſcher Einſicht und von dem Verſtändnis für die geſchichtlich gewordene Wirklichkeit in ſeinen Betrachtungen geleitet. Was ihnen nun aber den wahrhaft wiſſenſchaftlichen Charakter verleiht, iſt dies, daß ſie nicht zuſammenhanglos und ſcheinbar willkürlich nebeneinander ſtehen, ſondern die ſie verbindenden Geſichtspunkte nachgewieſen werden. Schleiermacher kommt es daher auch nicht entfernt darauf an, das Detail zu erſchöpfen oder eine kaſuiſtiſche Aufzählung aller möglichen Regeln zu geben, wie man ſich in dieſem und jenem Falle zu verhalten habe; ſondern durch Hinführung zum Grundprinzip, aus dem das Einzelne mit Leichtigkeit abgeleitet werden kann, will er wahres Verſtändnis für die Aufgaben der Erziehung wecken. Indem ſich nun alles in Erfahrung und Wirklichkeit Vorhandene vor der Vernunft rechtfertigen können muß, unterliegt es da, wo dies nicht der Fall iſt, der Kritik, und die vernünftige Überlegung wird zur Richterin des Beſtehenden. Iſt ja doch nach Schleiermachers Grundanſicht alles geſchichtliche Geſchehen der allmähliche Realiſierungsprozeß der Vernunft. So hält er die goldene Mitte zwiſchen den beiden Extremen der nackten unfruchtbaren Empirie und der phantaſtiſchen, das Wirkliche verneinenden Spekulation. Schleiermacher beſitzt hiſtoriſches Verſtändnis genug, um in dem geſchichtlich Gewordenen und dem in der Erfahrung Gegebenen die Grundlage und den Ausgangspunkt jeder wahrhaft nutzbringenden Betrachtung zu ſehen. Er iſt aber auch Philoſoph genug, um ſich dadurch ſelbſt nicht vergewaltigen zu laſſen, ſondern den Maßſtab vernünftiger Überlegung wieder an das Beſtehende anzulegen. Er ſtellt demnach zwar ein Ideal auf, das aber nicht in der Luft ſchwebt, ſondern in ſeinen Grundfeſten aus der Verwertung der Wirklichkeit gewonnen iſt.

Wie jede Geiſteswiſſenſchaft muß auch die Erziehungslehre ihr wiſſenſchaftliches Daſeinsrecht durch ihre notwendige Stellung innerhalb der höchſten, alle übrigen umfaſſenden Wiſſenſchaft aufweiſen können. Dieſe iſt in einem von Schleiermacher eigentümlich ausgeprägten Sinne die Ethik, in deren Bereich der ganze Menſch als Geiſtesweſen nach allen Seiten ſeiner in der Geſchichte ſich ausgeſtaltenden Natur fällt. Sofern es auch die Pädagogik mit dem Menſchen zu thun hat, ſteht ſie ſo im engſten Zuſammenhange mit der Ethik und empfängt aus ihr das Ideal, dem die Erziehung zuzuſtreben hat. Sofern ſie durch das Intereſſe am Gegenſtande entſtanden iſt, gebührt ihr nicht der höchſte Rang einer reinen Wiſſenſchaft, ſondern im Unterſchiede davon der einer techniſchen, Anweiſungen und Vorſchriften enthaltenden Kunſtlehre. In Schleiermachers Sinne hat ſo die Pädagogik ihren wiſſenſchaftlichen Charakter dokumentiert.

Wir verlangen nun freilich heute, daß jede Geiſteswiſſenſchaft vor allem der pſychologiſchen Begründung bedürfe. Wie verhält es ſich in dieſer Hinſicht mit Schleiermachers Erziehungslehre? Man hat ihr, und zwar nicht mit Unrecht, den Vorwurf gemacht, daß ſie einer echten wiſſenſchaftlichen Pſychologie als Grundlage entbehre. Schleiermachers eigene Pſychologie, die uns ja gleichfalls, aus ſeinem Nachlaſſe herausgegeben, im Drucke vorliegt, kommt über die allgemeinſten Betrachtungen nicht hinaus. Ganz beſonders hierin rächte ſich ſeine Vernachläſſigung der franzöſiſchen und engliſchen Empiriſten. Und wenn er auch ſelbſt die Abhängigkeit der Erziehungslehre von der Pſychologie wohl einſieht, ſo entbehren ſeine eigenen Aufſtellungen und Erörterungen der ſtrengen Begründung durch dieſe Disziplin, welche man von einer Pädagogik zu erwarten berechtigt iſt. Darin liegt nun aber nicht, daß ſich nicht überall der tiefe pſychologiſche Blick des ſcharfen Menſchen- und Kinderbeobachters verriete, und daß ſich daraus nicht mehr lernen ließe als aus mancher Erziehungslehre, die den Anforderungen dem Äußeren nach gerecht geworden iſt. Wir haben Schleiermachers Werk vor allem als den Ausdruck einer künſtleriſchen Virtuoſität zu nehmen, die in dem Gefühle genialer pädagogiſcher Begabung ſich ſelbſt darſtellt und dieſe Selbſtdarſtellung ſich und anderen in wiſſenſchaftlichem Zuſammenhange zum Bewußtſein bringt. Es verhält ſich hiermit nicht anders als mit ſeiner Ethik und Dogmatik, in der ſich gleichfalls eine ſittliche

und religiöſe Genialität in wiſſenſchaftlicher Form ausſpricht. Die einzige wiſſenſchaftliche Begründung, auf die Schleiermachers Syſtem Anſpruch macht, iſt keine andere als die der organiſchen Einheit in der eigenen lebendigen Perſönlichkeit.

Es wäre ein arger Irrtum anzunehmen, daß dieſe Art wiſſenſchaftlicher Behandlung keinen beſonderen Wert beanſpruchen dürfe und ſich darin nur die uns gleichgiltige Befriedigung einer Syſtemſucht offenbare, die der Sache ſelbſt weiter gar keinen Nutzen bringe. Wenn ſie zu nichts weiter hülfe, ſo iſt es doch wenigſtens das Reſultat des darin waltenden philoſophiſchen Geiſtes, daß ſie die mit der Erziehung verbundenen Probleme in einer Reichhaltigkeit und ſyſtematiſchen Vollſtändigkeit aufgezeigt hat, wie es bis dahin auch nicht annähernd einem gelungen war. Und ſo liegt ja auch der Wert der Schleiermacherſchen Pädagogik nicht ſo ſehr in dem poſitiv Dogmatiſchen als in der Fülle von Anregungen, die ſie noch immer jedem darbietet, der ſich mit dieſen Dingen beſchäftigt.

c) **Das Ideal der Erziehung.** Das Ideal, das die Erziehung aufſtellt, ſteht in innigem Zuſammenhange mit den Kulturanſchauungen eines Zeitalters. Solange die Kirche die höchſte Machtſtellung behauptet und das ganze Sein und Denken der Menſchen in dem Streben nach ihrer Vollendung aufgeht, iſt die Heranbildung für dieſes Inſtitut der einzige Zweck der Erziehung. (Das religiöſe Ideal.) Wie dem Staat nun allmählich das Bewußtſein für ſeine Kraft und ſeinen Eigenwert reift, und er alle Aufgaben, allmählich auch die der geiſtigen Kultur in ſeine Machtſphäre aufzunehmen beginnt, wird die ſtaatsbürgerliche Ausbildung als das höchſte Ziel hingeſtellt. (Das politiſche Ideal.) Damit verbindet ſich dann die ungeſchichtliche Auffaſſung eines abſtrakt natürlichen Menſchen, und man ſtrebt mit dem vorigen das Ideal allgemein menſchlicher Bildung zu vereinigen. (Das abſtrakte Humanitätsideal.) Unter dem Einfluſſe der begeiſterten Stimmung für das klaſſiſche Altertum gewinnt dies eine lebendige Fülle; allſeitige, allgemeine harmoniſche Ausbildung wird nun das edle Ziel, dem die Erziehung zuzuſtreben hat. (Das klaſſiſche Humanitätsideal.)

Alle dieſe Ideale ſind einſeitig, indem ſie bald nur außer dem Zöglinge liegende, ihm fremde Zwecke verfolgen und ihn daher zum Mittel herabwürdigen, bald ſich nur auf das Individuum beſchränken und ſeine Beſtimmung in der Welt, ſeine Beziehung zu den geſchichtlich gewordenen Verhältniſſen vernachläſſigen. Die Vereinigung beider gleich wichtigen Momente iſt aber die Aufgabe jeder wahren Erziehung. Ihre Löſung wird in Schleiermachers Erziehungslehre angeſtrebt. Ihre Vorausſetzung bildet die Erkenntnis, daß der Menſch ein eigentümliches, in ſeinem innerſten Weſen von den anderen ſeiner Gattung verſchiedenes Individuum iſt, aber daß er auch ein geſelliges, nur innerhalb der Gemeinſchaft exiſtierendes und lebensfähiges Weſen iſt. Dieſe beiden Anlagen verbinden ſich in ſeiner Natur zu einer lebendigen Einheit, und in jedem ihrer Momente hat die Erziehung dieſe beiden Seiten zu berückſichtigen und ihren Plan ſo anzulegen, daß in jedem Augenblicke der ganze Menſch nach dieſen beiden Grundrichtungen hin ihr Gegenſtand iſt. In der Betrachtung freilich müſſen ſie voneinander geſondert werden.

Die Auffaſſung der individuellen Eigenart des Menſchen ſtellt der Erziehung die Aufgabe, den Zögling als Selbſtzweck, nicht als Mittel für außer ihm liegende Zwecke zu betrachten. Er trägt ſeinen „hinreichenden Grund“ in ſich ſelbſt. Die Forderung an den Erzieher iſt alſo, daß er die in dem Zöglinge angelegte Eigentümlichkeit ausbilde und die in ihm vorhandene Kraft zur Selbſtäußerung errege. Dieſer treffliche und für alle Zeiten wahre Gedanke hat ſeine philoſophiſche Begründung in dem Syſteme Schellings und findet ſich daher in ähnlicher Form bei Wagner, Graſer und Schwarz. Eine direkte Beeinfluſſung des erſten und letzten auf Schleiermacher anzunehmen, obgleich er ſie ſicher gekannt und geleſen hat, wie wir oben gezeigt, iſt nicht nötig.

Und ein Zweites ergiebt ſich folgerecht aus der Überzeugung vom Werte des individuellen Eigenlebens des Zöglings. Das iſt die Entſcheidung über die in der Erziehung anzuwendende Methode. Damit erledigt ſich zugleich die Frage nach dem Rechte der Erziehung. Dieſe läßt ſich immer nur als ein gewaltſamer Eingriff in das Sonderleben des Zöglings beurteilen. Damit allein kann man ſie nun keineswegs rechtfertigen, daß man die Zuſtimmung des zu Erziehenden zu erwarten habe, wenn er zum Bewußtſein deſſen gelangt iſt, was ihm durch die Erziehung an Vorteilen

erwachsen ist. Es widerspricht der sittlichen Anschauung vom Leben, wenn eine Reihe von Momenten, ja nur ein einziger, späterer Vorteile wegen aufgeopfert werden soll. Die Grundanschauung Schleiermachers und damit auch die Ansicht der ganzen Zeit vom hohen Werte des Lebens, vom freudigen Genuß des Augenblicks kommt in diesem Satze zum Ausdruck. Kein Hinweis auf das, was für Nutzen alle jetzt verursachte Qual einst bringen werde, versüßt dem Zögling, besonders in seiner frühesten Periode, die bittere Empfindung des Zwanges, den er in der Thätigkeit des Erziehers erfährt. Wie nun gar die, die nie zum Genusse der Zukunft gelangen, die hinweg sterben, ehe sie einsehen lernten, wozu die an ihnen vollzogene Pein gut sein sollte! Das Kindes- und Jugendalter steht in seiner berechtigten Eigenart hinter dem Mannesalter nicht zurück; dort wie hier haben wir Ursache ein Eigentümliches zu achten. Das Kind darf daher nicht zukünftiger Vorteile wegen auf die Freude des gegenwärtigen Maments verzichten müssen. Und so ist es die hohe Aufgabe des Erziehers, jeden Lebensmoment des Zöglings als solchen zu fördern und freudig zu gestalten; und alles ist zu vermeiden, was im Gange der Erziehung vom Kinde als Zwang empfunden wird und mit Widerstreben ertragen werden muß.

Auch in diesem Punkte berührt sich Schleiermacher aufs engste mit der Anschauung von Schwarz, wie er sie im Lehrbuche der Pädagogik und Didaktik (S. 69) auseinandersetzt. Ich führe seine Worte hier an: „Keine Lebenszeit soll in der Erziehung einer anderen aufgeopfert werden. In jedem Momente seines Daseins soll das Kind dieses Daseins möglichst froh werden ... denn das Leben ist ein Ganzes und in jedem Momente gegeben, jeder ist an Werte dem anderen gleich." Und da sich dies so verhält, „so hat die Erziehung diejenige Behandlung auszumitteln, wodurch der heranwachsende Mensch eines jeden Maments seiner Jugend womöglich froh werde." (S. 120.)

Von hier aus ergeben sich nun für Schleiermacher für die Methode der Behandlung des Kindes in den verschiedenen Lebensabschnitten die folgenden Maßregeln. Die Entwickelung des Kindes zeigt einen Moment, der zwar nicht durch eine feste Grenze bestimmt werden kann, in dem aber doch das Bewußtsein von der Bedeutung des gegenwärtigen Unternehmens für die Zukunft sich zu entwickeln beginnt. Solange das nicht der Fall ist, muß jede Erziehung nur von der Befriedigung des Moments ohne jede Rücksicht auf die Zukunft geleitet sein. Im Spiel, das die Freude der Jugend ist, werde das Ziel der Erziehung zu erreichen gesucht. Erst wenn sich im Zögling der Sinn für den Wert der Leistung, für Arbeit und Übung entwickelt, und ihn diese an und für sich erfreuen, dürfen sie in die Erziehung mit aufgenommen werden. Nun liegt in der Zustimmung zum Willen des Erziehers, in der Einmütigkeit mit seinen Absichten die Befriedigung des Lebensmoments.

Das ist ein weitherrschender Gesichtspunkt, der Schleiermachers sämtliche Betrachtungen, nicht bloß über die häusliche Erziehung, sondern in demselben hohen Grade die über den Schulunterricht, die Verteilung der Lehrgegenstände und die Organisation des gesamten Schulplans leitet. Es muß für alle Fälle die Hauptmaxime sein, wie er in anderem Zusammenhange noch einmal sagt: „Sowie jeder Lebensmoment doch ein natürlicher Teil des Lebens für sich ist und seinen bestimmten Charakter hat, so soll auch jeder in diesem seinem eigentümlichen Charakter genossen und nicht bloß als Mittel für einen späteren Abschnitt angesehen werden." (S. 317.) Und nach dieser Auffassung werden nun auch die Mittel der Zucht, der Wert und das Maß der Strafe, die Erziehung zum Gehorsam beurteilt. Besonders hierüber enthalten die oben erwähnten Predigten beherzigenswerte Worte.

Aber der Mensch ist, wie wir gesehen haben, nicht bloß Individuum; sondern vom ersten Augenblicke seines Daseins ab befindet er sich in einer Gemeinschaft, deren Umfang für ihn mit seinem Heranwachsen immer mehr zunimmt. Er ist ein Glied der Familie, tritt in geselligen Verkehr, wird in die Kirche aufgenommen und hat sich schließlich am Staatsganzen irgendwie zu beteiligen. All das sind nun nicht äußerliche, seiner Natur fremdartige Institutionen, für die er erst künstlich zurechtgestutzt werden müßte; sondern durch seine natürliche Angehörigkeit zu einer bestimmten Nation, Kirche und Gesellschaft liegen die Keime dazu in ihm, und die individuelle Ausbildung seines Wesens ist in wahrem Sinne nur möglich, wenn er die in ihm liegenden Anlagen vollständig entwickelt und somit auch in die genannten Gemeinschaften hineingebildet wird. Wie Schleiermacher hier die weitere Aufgabe der Erziehung formuliert, unterscheidet er sich

wesentlich von seinen pädagogischen Zeitgenossen, auch von Schwarz, mit dem er sich sonst so nahe berührt. Es ist ein ihm ganz eigentümlicher Gedanke, ganz besonders in der Art, wie er ihn mit dem allgemein herrschenden Ideale individueller Ausbildung zu vereinigen vermag.

Dadurch erhält auch Schleiermachers Pädagogik den großen sozialen Zug, durch den sie sich vor allen anderen schließlich in einseitigem Individualismus hängen bleibenden Versuchen seiner Zeit auszeichnet. Und diese hohe und umfassende Einsicht in die Aufgabe der Erziehung ist dann auch ein mächtig nachwirkendes Element in der Folgezeit gewesen. Jünglinge und Männer, wie Harnisch und Diesterweg, die unter dem Einflusse Schleiermacherschen Geistes groß geworden waren oder seine Belehrung noch in vorgerückten Jahren suchten, haben diesen Gedanken mit Enthusiasmus aufgenommen und die Methode Pestalozzis, die in mechanischem Formalismus zu erstarren drohte, mit lebendigem, an der geschichtlichen Wirklichkeit genährtem Geiste erfüllt. Hier stehe zum Beweise nur eine Stelle aus Harnischs Handbuch für das deutsche Volksschulwesen, die in jedem Worte auf Schleiermacher zurückweist. „Die rechte Erziehung strebt nach gleichmäßiger Ausbildung aller Kräfte... Die Bildung des Einzelwesens ist abhängig von dessen räumlicher und zeitlicher Stellung. Auf jedes Einzelwesen wirkt, unter Leitung des göttlichen Geistes, die ganze Menschheit, die ganze Zeit, das ganze Volk und manche Einzelne ein... Die rechte Erziehung bildet den Zögling gleichmäßig für die drei Grundlebenskreise, für das Haus, den Staat und die Kirche aus." (Ausg. Bartels S. 11, 32.)

Aus der Art, wie von Schleiermacher das Ziel der Erziehung bestimmt wird, ergiebt sich auch seine Stellung zu den beiden extremen Anschauungen, von denen die eine die Allmacht der Erziehung, die andere ihre gänzliche Ohnmacht behauptet. Die Hauptvertreter jener Ansicht waren naturgemäß auf Grund ihrer mechanischen Auffassung des menschlichen Geistes die Philanthropinisten, die aus ihren Zöglingen alles machen zu können meinten. Unter den Verteidigern der Beschränktheit der Erziehung ist vor allem der heftige Gegner der Philanthropine und Vertreter der individualistischen Überzeugungen, der Hannoveraner Ernst Brandes, zu nennen. Schleiermacher hütet sich diese Frage etwa durch irgendwelche aprioristische Deduktion entscheiden zu wollen, sondern hält sich lediglich an die Erfahrung. Und hier zeigt sich nun, daß jede Einwirkung auf den Zögling durch dessen angeborene Eigentümlichkeit einerseits und andererseits durch die ihn umgebenden Umstände und Verhältnisse bedingt und daher beschränkt ist. Das ist ganz die Art, wie auch Herbart das Vermögen der Erziehung begrenzt.

d) Der Beruf des Staats zur Erziehung. Die Ausbildung der Menschen für die öffentlichen Gemeinschaften, insonderheit für den Staat legt die Frage nahe, wie sich dieser selbst zu dem Erziehungsgeschäfte zu verhalten habe. Das ist von den Tagen Friedrichs des Großen bis in die Mitte unseres Jahrhunderts hinein ein häufig ventiliertes Thema gewesen. Stephani formulierte es in seinem System der öffentlichen Erziehung so „ob Erziehung überhaupt unter die Staatsobjekte gehöre, oder ob sie nicht vielmehr als bloße Privatangelegenheit der bürgerlichen Industrie anheim zu geben sei." Auch Schleiermacher hat die Frage häufig und eingehend an verschiedenen Stellen erörtert; ja sie zum Gegenstande einer besonderen Abhandlung gemacht. Ehe wir darauf eingehen, wenden wir unser Auge einen Moment rückwärts. Die Frage nach dem Berufe und Rechte des Staats zur Erziehung hängt aufs engste mit dem Wandel der Anschauungen vom Wesen des Staats überhaupt zusammen, wie er sich in den letzten Dezennien des vorigen Jahrhunderts vollzieht. Die absolutistische Wohlfahrtstheorie dieser Zeit rechtfertigt die Polizeiaufsicht, die der Staat über die Erziehung ausübt, damit, daß derselbe für die Sicherheit seiner Bürger und für seine eigenen Zwecke zu sorgen habe. Das Staatsinteresse ist auch für die Erziehung das höchste. Der Mensch muß „unschädlich und dann auch brauchbar" gemacht werden, sagt Villaume. „Wenn meine Sicherheit die erste Pflicht der Obrigkeit ist, so muß die Erziehung meiner Nachbarn ihre erste Sorge sein", äußert sich ein Ungenannter im Braunschweigischen Journal. Campe verteidigt die Staatsomnipotenz auf Grund des Vertragsrechts. Der Staat gewährt dem Bürger Schutz, dieser zahlt dafür Abgaben. Aber der Staat hat das „natürliche" Recht, für das, was er mir giebt, soviel zu verlangen, als er will. Das ist noch wenig, wenn er sich mit einem Teil der Vaterrechte begnügt. Und wem das nicht gefällt, der kann ja den Kontrakt lösen und — den Staub von den Füßen schütteln!

Aber gleichzeitig macht sich schon die Kritik dieses Systems geltend. Ein Leser des genannten Journals sendet anonym einen Brief ein: Es sei ein Übergriff über die Besugnisse des Staats, wenn er die Erziehung, die nur ein „natürliches" Recht der Eltern ist, für sich in Anspruch nehme. „Der Mensch muß nicht in Gesetze eingezwängt werden, wie ein unruhiges Pferd in einen Notstall.... Monopolien nützen nirgend etwas, und sie sollten in dem edelsten, mühsamsten, künstlichsten Geschäfte, in der Erziehung und Bildung der Jugend etwas nützen?" Diese Gedanken finden dann unermüdliche Verfechter in Brandes und Rehberg, den Freunden Steins. Jener kämpft unentwegt für die Familienerziehung. „Hier blühen die Keime der feinsten Empfindungen auf." Dieser ist in seinem Buche über die Staatsverwaltung, das auch Dahlmanns Lob vielfach erntet, von grimmigem Hasse gegen jede Beschränkung der individuellen Kräfte des Menschen durch den Staat erfüllt. Wo liegt nun der Ursprung dieser Gedanken? Es ist der aus einer Starre wieder einmal erwachende deutschnationale Geist des Individualismus, der seine Nahrung von Rousseau, Adam Smith und Kant empfängt. Die Dinge liegen nicht so, daß man in der französischen Revolution, wie wir sie gemeinhin verstehen, den Ursprung dieser Geistesbewegung zu sehen hat. Mindestens ist diese Auffassung einseitig. Brandes ist bei allem individuellen Streben und Empfinden ein heftiger Gegner der französischen Revolution gewesen, und Rehberg hat für die philosophische Geschichtskonstruktion Condorcets nur Spott gehabt. Und umgekehrt verraten gerade die Erziehungssysteme, die aus den Köpfen der Revolutionsmänner entsprangen, nirgends eine Neigung, dem Individuum freiere Bewegung einzuräumen, sondern sind das Erzeugnis eines nach mechanischer Einheitlichkeit und Übereinstimmung strebenden Geistes. Das Napoleonische System, das jede freie Regung in Kirche und Schule vernichtete, war in dieser Vollendung nur möglich, weil es in den Unternehmungen der Revolution vorbereitet war.

Männer wie jener Ungenannte, wie Brandes und Rehberg waren die Vertreter individualistischer Anschauungen in der Staatstheorie, wie die Schlegel, Novalis, Tieck auf dem Felde der Dichtkunst, Schelling und Fichte auf dem der Philosophie. Zwischen allen lassen sich geistige und persönliche Beziehungen mannigfaltigster Art nachweisen. (Vergl. für Rehberg z. B. Erich Schmidt: Rousseau, Richardson, Goethe.) Den schroffsten Ausdruck erhielt die Ausbildung dieser individualistischen Staatstheorie durch Wilhelm von Humboldt in seinem schon 1792 verfaßten, bei seinen Lebzeiten aber nie zum Druck gelangten Schriftchen: „Über die Grenzen der Wirksamkeit des Staats." Hier wird jeder Zusammenhang zwischen dem Einzelnen und dem Staat zerrissen. Im Auswirken seiner Persönlichkeit, in der Mannigfaltigkeit der Situationen nähert sich der Mensch seinem Ideale. Wie der Wohlfahrtsstaat des 18. Jahrhunderts doch schließlich das Individuum nur zum Mittel für seine Zwecke herabwürdigte, so ist hiernach umgekehrt der Staat nur für dieses da. Er kann sich keinen anderen Zustand wünschen, als einen solchen, in welchem jeder einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst, in seiner Eigentümlichkeit zu entwickeln, nur beschränkt durch die Grenzen seiner Kraft und seines Rechts. Der Staat hat keine andere Aufgabe als hierfür die Möglichkeit zu schaffen. Jedes Einmischen in die privaten und Familienverhältnisse ist ein Übergriff über die ihm zustehende Befugnis. Alle Einrichtungen, die die Ausbildung des Individuums hindern, sind verwerflich und die Menschen herdenweise und nach Schablonen bilden zu wollen, ist schädlicher als je. Daher wendet sich Humboldt aufs schärfste gegen die Massenerziehung, wie sie der Staat übt. Die Ansicht vom Staat, die diesen Aufstellungen zu Grunde liegt, ist die von Adam Smith, Kant und Kraus vertretene Theorie des Rechts- und Schutzstaates. Er hat weiter keine Funktion als die Verteidigung seiner Bürger nach innen und außen. Jeder Kulturzweck wird ihm abgesprochen. Humboldt hat später, wie ja sein eigenes Wirken im Dienste des Staats für die großen Aufgaben der Erziehung und Bildung beweist, seine Ansichten geändert.

Den diametralen Gegensatz dazu bildet nun Fichtes Erziehungsstaat, wie er ihn in den Reden an die deutsche Nation aufgebaut hat. Er ist das Seitenstück zu seiner im ersten Teile charakterisierten platonischen Akademie, geboren aus dem Pathos einer sittlichen Entrüstung über eine in Sünde und Schmutz versunkene Generation, aus deren „verpestendem Dunstkreise" der Zögling nur durch die frühzeitigste Absonderung herausgerettet werden kann, das Produkt der Vereinigung des Rousseauschen Erzieherideals mit dem Kantschen Prinzip rigo-

roser Sittlichkeit und dem Gedanken des 18. Jahrhunderts von der Staatsomnipotenz. Hier erhält die Idee der Nationalerziehung die schroffste Fassung, die nur denkbar ist. Alle natürlichen Bande der Verhältnisse von Eltern und Kind werden im Interesse dieser hohen Aufgabe zerstört. Aber das Neue und Erhebende an diesem Plane ist, daß doch dem Staat die Erfüllung einer Kulturmission nunmehr als seine wesentlichste Pflicht zugesprochen wird.

Wie verhält sich nun zu diesen Auffassungen Schleiermachers Theorie vom Berufe des Staats zur Erziehung? Auch hier wieder ist es der klare Blick für die geschichtliche Entwickelung und die Wirklichkeit, der ihn vor einem Abirren in die Extreme bewahrt. Seine ganze ethische Überzeugung legt ihm die hohe Bedeutung des Staats für die Kultur nahe. In der Reihe der Vernunftorganisationen behauptet er die höchste Stelle. In ihm allein kann und muß sich die Kultur vollenden. Er ist nicht, wie die Individualisten meinen, ein Konglomerat von atomistischen Einzelwillen, deren Triebe und Freiheiten er nur zu sichern, deren Übergriffe er nur zu verhindern habe. Ja, es bezeichnet einen geschichtlichen Rückschritt und hebt dies eigentümliche Wesen des Staats völlig auf, wenn man ihm nur die Ausübung des Rechts und Schutzes zugestehen will. Er hat sich im Laufe der historischen Entwicklung mit anderen ursprünglich unabhängig von ihm entstandenen Organisationen verbunden, von denen er nun unbeschadet seiner wahren Aufgabe nicht mehr gewaltsam losgerissen werden kann. Freilich darf er die Freiheit des Individuums nicht verletzen, aber das Streben nach Freiheit darf sich im Unterthan nur auf Dinge beziehen, die „außerhalb des Staatszweckes" liegen. So muß der Staat die Freiheit der Familie wahren; denn jedes Eindringen der Obrigkeit in die Sphäre des Hauses ist verhaßt; und „die Heiligkeit desselben ist die erste Forderung der persönlichen Freiheit." Doch eine absolute Freiheit des Individuums giebt es nicht, weil kein absolutes Außereinander des Staats und der anderen ethischen Sphären statt hat. Der Staat ist überdies nicht nur eine hemmende, sondern eine hervorbringende leitende Kraft. Darüber kann also gar kein Zweifel mehr sein, daß das Erziehen eine gemeinsame und öffentliche Angelegenheit ist.

Nun erhebt sich aber die Frage, in welchem Maße denn dem Staate das Recht auf Erziehung zustehe. Die Elemente des Unterrichts und der Kenntnisse bilden sich schon im Schoße der Familie. Die Eltern werden also immer die natürlichsten Organe für die Erziehung sein. Nur wenn Unvermögen derselben vorliegt, fällt sie in das Gebiet der Aufgaben des Staats. Aber auch hierin hat er doch die eigentliche Ausübung der Vereinigung der Familien zu überlassen, wie sie sich in der Form der Gemeinde repräsentiert. Und eine Pflicht erwächst der obersten Leitung zum direkten Eingriff in die Erziehung nur dann, wenn er ein Aggregat von einzelnen verschiedenen Stämmen zu dem höheren Bewußtsein einer Gemeinschaft zu erheben hat, weil es sich da um die Heranbildung zu nationalem Sinne handelt; und diese kann von niemand anders als dem Staat als solchem ausgehen. Nur dann also, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften, hat der Staat rechtmäßigerweise einen Anteil an der Erziehung zu nehmen. Hat er dies Ziel erreicht, so soll er sie in die Hände derer zurückgeben, denen sie von Natur zukommt, d. h. also den geschichtlichen Verhältnissen entsprechend, in die Hände der Kommune. An diese demnach, die durch ihre Gemeinschaft mit der Kirche und mit dem wissenschaftlichen Vereine, dessen Glieder durch sie zerstreut sind, auch intellektuell belebt wird, geht die Erziehung über und bleibt so auch mit der Regierung in indirektem Zusammenhang. Wenn nun der Staat trotzdem auch Methode und Zielpunkt vorschreibt, so kommt dies daher, weil er die Heranbildung der künftigen Staatsdiener zu überwachen sucht.

Soweit es sich dagegen um die Wissenschaft handelt, ist doch anzustreben, daß der Staat sie sich selbst überlasse, da sie etwas von ihm ganz unabhängig Entstandenes und Existierendes ist, und alle inneren Einrichtungen gänzlich den Gelehrten als solchen anheim stelle, sich selbst aber nur die ökonomische Verwaltung, die polizeiliche Oberaufsicht und die Beobachtung des unmittelbaren Einflusses dieser Anstalten auf den Staatsdienst vorbehalte. Die höheren Schulen und Universitäten leiden darunter, wenn sie der Staat in ihrer Selbstentwickelung hemmt und als Anstalten ansieht, in denen die Wissenschaften nicht um ihrer selbst willen, sondern um seinetwillen betrieben werden. Der Grund dafür, weshalb der Staat die Universitäten und

Schulen so bevormundet, scheint in der Besorgnis zu liegen, daß deren Arbeit eine dem Leben fremde und unfruchtbare werden könnte. Durch das Bestreben des Staates aber werden die Schulen ungründlich, auf den Universitäten wird die Hauptsache unter einer Masse von Nebendingen erstickt, und die Akademien werden verächtlich, indem sie sich unmittelbar mit dem Nützlichen beschäftigen. Ja der Staat beraubt sich auf die Länge der Zeit der wesentlichen Vorteile, welche ihm die Wissenschaften gewähren, indem es ihm je länger, je mehr an solchen Männern fehlen muß, die Großes auffassen und durchführen.

c) Familie und Schule in ihrem gegenseitigen Verhältnis zueinander. So anerkannt notwendig auch die öffentliche Erziehung ist: die eigentliche natürliche Stätte derselben ist und bleibt doch immer das Haus, die Familie. Auch hier befindet sich Schleiermacher wieder mit dem schon öfter citierten Schwarz in innigster Übereinstimmung: „Die Familienerziehung ist von der Natur für die wahre erklärt." (A. a. O. S. 28 ff.) Freilich ist sie nur ein Ideal, das unter den obwaltenden Umständen nicht verwirklicht werden kann. Aber für das Kindesalter ist sie das allein Richtige. Wie bei Pestalozzi, Niederer, Grunert, Ewald fällt auch bei Schleiermacher die Hauptaufgabe der Erziehung in der Familie der Mutter zu. Sie ist das Centrum und stellt die Verbindung unter den einzelnen Mitgliedern des kleinen Gemeinwesens her. Sie wirkt durch den Geist der Liebe; und in der Wechselwirkung dieses von Liebe erfüllten gemeinschaftlichen Lebens findet nun in freier natürlicher Gestalt, ohne künstliche Maßregeln die erste Entwickelung statt. Vor allem ist hier der Ort für die Bildung des sittlichen und religiösen Gefühls, wofür aber ebensowenig ein äußeres künstliches Mittel zu Hilfe zu nehmen ist. Es ist nur nichts zu hemmen, was aus der inneren Entwickelung unter dem Einflusse des im Hause herrschenden religiösen Geistes natürlich hervorgeht. Alle religiösen Dinge dem kindlichen Verstande fernhalten, weil er sie doch noch nicht bgreift, hieße das Leben im Hause ersticken. „Wir müßten ja der Mutterliebe Gewalt anthun, wenn sich die frommen Gemütszustände den Kindern nicht mitteilen sollten." (S. 350.) Die natürliche Ergänzung hierzu bietet die Kirche. In der Familie ist auch die eigentliche Stätte, in der die Phantasie der Kinder gepflegt werden muß. Stets hat Schleiermacher deren großen Wert hervorgehoben. In seiner dritten Rede über die Religion steht die Verteidigung der Ausbildung der Phaniasie so recht im Mittelpunkte des Ganzen. Er verurteilt den flachen, phantasielosen Geist des Zeitalters, die platte, moralisierende, nur den Verstand ausbildende Erziehung, die den Sinn des Kindes für das Geheimnisvolle, Ahnungsreiche vernichtet. Und so ist er auch in seiner Erziehungslehre mit Entschiedenheit für das Kindermärchen eingetreten, in dessen Abwehr er nur eine völlige Verwechselung der Bedürfnisse des Kindesalters mit denen des Mannesalters zu sehen vermochte. Mit Kenntnissen und Fertigkeiten hat sich die Familie nur abzugeben, soweit sie sich auf die speziellen Bedürfnisse und den Sondergeist des Hauses beziehen. So werden die Kinder der Landleute schon frühzeitig mit den zu ihrem Berufe gehörenden Fertigkeiten bekannt.

Wie verhält sich nun hierzu Wesen und Aufgabe der Schule? „Die Teilung geschieht auf diese Weise, daß der Familie das Niedrigste und das Höchste vorbehalten bleibt, die mittlere Region fällt der Schule anheim." (S. 368.) In zweierlei Hinsicht gewinnt nun diese aber eine selbständige und eigenartige Bedeutung, erstens als eine erweiterte Gemeinschaft, die das Haus nicht zu ersetzen vermag, und zweitens als die Stätte, in der die in der Familie nicht überall vorauszusetzende pädagogische Technik und Kunst herrscht.

Das wesentlichste Moment der Schule ist doch das zweite, d. h. die Ausbildung in Fertigkeiten und Kenntnissen. Ihre Daseinsberechtigung leitet die Schule zunächst jedenfalls daher, daß in ihr Unterricht erteilt wird. Hierin ganz besonders versagt jedes Haus, und hier hat das öffentliche Gemeinwesen durch die Schule Ersatz zu schaffen.

Indem sie nun diese ihre Hauptaufgabe erfüllt, übt sie freilich auch eine erziehliche Wirkung aus. Wir hatten Schleiermachers Meinung darüber schon oben gehört, als wir seine Teilnahme an der Herstellung des Lehrplans betrachteten, und wir vernehmen in der Erziehungslehre wieder: „Davon kann gar nicht die Rede sein, daß die Schule nicht auch Erziehungsanstalt sei." (S. 363.) Ist ja doch Erziehung nichts anderes als Entwicklung der Kräfte, vermöge deren Thätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntnisse erlangt werden. Aber nur so weit als sie damit in Beziehung

steht, fällt die Erziehung in den Bereich der Schule. Jede absichtliche Erweiterung in dieser Hinsicht erhebt den unberechtigten Anspruch, die elterliche Autorität teilen zu wollen und kann nur die üblen Folgen haben, daß sie mit dieser in Kollision gerät und dadurch den Gehorsam gegen das Haus, die Basis aller guten Entwicklung, untergräbt. Die Schule kann aber ferner dies Ziel auch gar nicht erreichen, selbst wenn sie es in ihre wesentlichen Aufgaben mit aufnähme. Denn ihr fehlt die erste und notwendige Voraussetzung der im Hause herrschenden erzieherischen Thätigkeit, nämlich die rein persönliche individuelle Einwirkung, die allein auf Grund der von Natur eingepflanzten Liebe ermöglicht wird. Alle Thätigkeit in der Schule, mag vom Lehrer individualisierende Behandlung noch so sehr angestrebt werden, muß und soll Massenwirkung sein. Nie darf der Lehrer die Menge aus dem Auge verlieren, um sich etwa dem Einzelnen zu widmen.

Damit ist zum Teil auch schon die Frage beantwortet, wie weit die Schule auf die Pflege der Gesinnung zu wirken hat. Stets nur insofern, als sie sich aus dem Wesen der Schule ergiebt und kein ihr fremdes Gebiet berührt. Dadurch kommen wir auf den ersten oben angeführten Punkt, der die Notwendigkeit der Schule begründet. Die Schule ist eine Gemeinschaft; und nur sofern sie gemeinschaftliches Leben ist, fällt ihr auch die Pflege der Gesinnung zu. „Die Schule hat die Verpflichtung, das auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatz gegen das Familienleben bezieht." (S. 368.) Soweit reicht ihr Gebiet. Nun der Charakter der zur Gesinnung erziehenden Thätigkeit. Er ist eine mit Milde gehandhabte strenge Regelmäßigkeit, deren Ziel die Gewöhnung an Ordnung ist. Der Lehrer repräsentiert das Gesetz. Dies geschieht in der Form seiner ganz auf die Masse gerichteten Thätigkeit. Die Mittel hierfür endlich sind die Strafen in ihrer mannigfaltigen Abstufung.

Dieser Abschnitt enthält auch für unsere Zeit sehr beherzigenswerte Worte. Es ist verderblich, durch die Schule dem Geiste des Hauses entgegenwirken zu wollen, den antinationalen und antireligiösen Geist, der dort herrscht, für das Kind dadurch unschädlich machen zu wollen, daß man ihm in der Schule davor Abscheu einflößt und das Unwürdige dieser Gesinnung zum Bewußtsein bringt. Verderblich, weil nicht erwirkt wird, was man beabsichtigt, die Pflege eines besseren vaterländischen und sittlich-religiösen Geistes, sondern weil dadurch auch der letzte Rest sittlichen Gefühls, nämlich die kindliche Pietät gegen die Eltern erstickt und ein Geist des Skeptizismus im kindlichen Gemüte geweckt wird, der diesem selbst das Glück seines Lebens raubt und die Achtung vor jeder Autorität vernichtet. Dies Verfahren verdient dieselbe Kritik, die einst Schleiermacher an der Massowschen Reform in seiner Rezension von Zöllners Ideen geübt hatte. Ein besserer Geist kann nur dadurch hervorgerufen werden, daß man auf die Familie und die öffentliche Gemeinschaft im ganzen zu wirken versucht, nicht aber dadurch, daß man in das häusliche Leben einen Zwiespalt hineinträgt, der in vieler Hinsicht höchst nachteilige Folgen haben muß.

f) Die Abgrenzung des Stoffgebiets auf der Schule. Für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände auf den verschiedenen Schulen giebt es nur einen Gesichtspunkt, nämlich das Leben. Die Schule hat in Ordnung und Zusammenhang dem Zöglinge die Gegenstände und Fertigkeiten zu bieten, die ihm in seinem Umkreis des Lebens allmählich nahe treten würden. Das ist nicht im Sinne des Utilitarismus zu verstehen; als ob die Schule nur eine Vorbereitungsanstalt für den künftigen Beruf wäre. Nichts liegt Schleiermacher ferner. So kann auch einer den Satz Schleiermachers nur verstehen, der seinen Begriff vom Leben nicht im richtigen Sinne auffaßt. Das Leben geht ja nach ihm nicht etwa im Berufe auf. Es umfaßt Geselligkeit, kirchliches und politisches Leben. Also fällt unter die Aufgabe der Schule auch die Pflege des geselligen und bürgerlichen Geistes, das letztere geschieht z. B. durch den Unterricht in der Geschichte und der Sprache. Nur sofern das auf der Schule Gelernte auch im späteren Leben einen Wert behält, hat es wirklich einen Zweck. „Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben etwas Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben, und nur in der Periode der Erziehung, insofern diese nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein." (S. 382.) Hiermit wendet sich Schleiermacher

energiſch gegen die Überſchätzung der beſonders im Vernunftzeitalter hervorgehobenen formalen Bildung. Dieſer Geſichtspunkt allein darf nie für die Auswahl der Gegenſtände maßgebend ſein. Er iſt auch deswegen vom Übel, weil ſich nie erweiſen läßt, daß die formale Bildung nur an dem Material durchführbar iſt, das ſpäter ſeine Geltung verliert. „Gewöhnlich wird ſich aber zeigen, wenn man die Sache hiſtoriſch betrachtet, daß eine ſolche Ausübung nur aus dem Herkommen beſteht, daß der Sache etwas zum Grunde liegt, was aus anderen Verhältniſſen überkommen iſt, aber nun ohne Fug und Recht beibehalten wird und alſo vor der Theorie keine Gnade finden kann.“ (S. 383.)

Was nun in dieſem Zuſammenhange unter Leben zu verſtehen, iſt aber nicht für jeden dasſelbe. Vor allem iſt hier gar ſehr der bedeutende Unterſchied zwiſchen Regierenden und Regierten zu beachten; d. h. zwiſchen ſolchen, welche an der Leitung des öffentlichen Gemeinweſens irgendwie teilnehmen, und ſei es auch nur im Privatverhältnis mit Schrift und Rede, und ſolchen, von denen das nicht geſagt werden kann. Jene bedürfen einer gründlichen hiſtoriſchen Bildung, die ſie zum Verſtändnis der Kultur ihrer Zeit befähigt und die kann nur die eingehende Kenntnis der klaſſiſchen Sprachen geben. Sie bilden demnach den Hauptbeſtandteil des Unterrichts auf den Gymnaſien. Die andern bedürfen der Vorbildung für das niedere und höhere Gewerbsleben und nur ſoweit einer Erziehung des politiſchen Sinnes, als ſie dadurch zum Verſtändnis der bürgerlichen Angelegenheiten befähigt werden, ohne doch leitend daran teil zu nehmen. Für ſie, d. h. die Zöglinge der Stadt- und Bürgerſchulen, ſind demnach die alten Sprachen wertlos. „Die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menſchlichen uud geſellſchaftlichen Bildung zu legen, iſt ein dem Leben nicht angemeſſener Bildungstypus.“ (451 f.) In dieſen Auseinanderſetzungen erhalten die Vorſchläge Schleiermachers in ſeinem Votum von 1814 ſyſtematiſche Begründung.

g) Methode und Prinzip des Unterrichts. Auch Schleiermachers Anſicht über die Methode und das Prinzip des Unterrichts ergiebt ſich nun aus der ſchon früher dargeſtellten Anſchauung vom Werte des einzelnen Lebensmoments. „Alles den Unterricht Betreffende iſt ſo zu organiſieren, daß jede Thätigkeit auch als Zweck an ſich angeſehen werden könne und auch die Befriedigung in ſich ſelbſt trage“. (416.) Das iſt das echte und einzige Grundprinzip jedes Unterrichts. Denn giebt es auch im einzelnen für jeden Gegenſtand noch eine beſondere daraus herfließende Kunſtlehre, ſo gehen doch alle auf dieſe höchſte Forderung zurück. Genau wie Schwarz in ſeinem ſchon oft citierten Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik (S. 163) behauptet auch Schleiermacher: „Es muß ein gemeinſames Prinzip für den Unterricht rückſichtlich aller Gegenſtände geben.“ (416.) Beſtimmter geſtaltet ſich nun dieſe Forderung ſo, daß jede Belehrung an das Frühere anzuknüpfen habe, beſonders im Kindesalter, wo ja der Menſch mehr im Zuſammenhange mit der Vergangenheit als mit der Zukunft lebt. Und dieſe Anknüpfung hat ſo zu geſchehen, daß ſich das vorher Dageweſene möglichſt reichlich entfalte. Anknüpfung an das Gelernte und Entfaltung desſelben ſind demnach die hauptſächlichſten Maximen für den Unterricht. Fort aber mit allem Mechanismus, wie ihn Baſedow übte, und wie er ſich teilweiſe auch bei Peſtalozzi findet, fort aber auch mit aller Tändelei, die der Schule den Ernſt nimmt, und mit allem geiſtreichen Weſen, das durch zufällige witzige Einfälle und abſichtliche Effekthaſcherei Intereſſe zu wecken ſucht. Echte aus dem Innern entſpringende Lebendigkeit iſt das einzige Mittel, Intereſſe einzuflößen, denn ſie weckt das Leben und die frohe Empfindung der Kraft im Zögling. Und das Wohlbefinden liegt in der Bethätigung und dem Gelingen der Kraft.

**3. Die Lehrmethode Schleiermachers.** Den Schluß mache ich mit einer kurzen Charakteriſtik der Lehrart Schleiermachers. Dabei ſchließe ich mich an einen Vortrag Dieſterwegs an, den der begeiſterte Verehrer des großen Theologen und Philoſophen wenige Monate nach deſſen Tode in der pädagogiſchen Geſellſchaft zu Berlin hielt. Als er 1832 von Mörs nach der preußiſchen Reſidenz berufen wurde, um die Leitung des Lehrerſeminars in der Oranienburgerſtraße zu übernehmen, da hat der 42jährige Mann zu den Füßen Schleiermachers geſeſſen, ſeine Vorträge über Politik und Pſychologie gehört. „Voll großer Bewunderung“, wir laſſen den Begeiſterten ſelbſt ſprechen, „ſaß ich in der Regel vor dem kleinen Manne, folgte ſeinen Gedanken nnd Entwicklungen und genoß das unendliche, hohe, höchſte Vergnügen, den Horizont meiner Er-

kenntnis ſich erweitern, dunkle Gegenſtände an das Licht der Klarheit hervortreten zu ſehen.“ Die uns aufbewahrten Vorleſungen vermögen uns ſo wenig wie die Predigten den vollen Eindruck wiederzugeben, den das lebendige Wort hervorbrachte, und den hier der Zuhörer, ſelbſt ein pädagogiſches Genie mit kongenialem Verſtändnis für das echte erzieheriſche Moment, in Schleiermachers Weſen, uns wiederzugeben verſucht hat.

„Nachdem ſich Schleiermacher“, ſo erzählt Dieſterweg, „auf dem Lehrſtuhle niedergelaſſen hatte, entfaltete er ein Zettelchen oder einen Papierſtreifen, auf dem er ſich Notizen gemacht hatte, und begann mit leiſer Stimme zu reden.“ Er pflegte, und das können wir in Vorleſungen, wie die Dialektik beſonders, ſelbſt beobachten, zuerſt den Begriff des Gegenſtandes zu erörtern und ging dabei von der allgemeinen gewöhnlichen Bedeutung aus, die in aller Denken lebt. Es war ein Zug ſeiner pädagogiſchen Begabung, daß er an den Standpunkt des Hörers anknüpfte und einen mit ihnen gemeinſamen Ausgangspunkt nahm. Er zeigte die verſchiedenen Bedeutungen, die man mit dem Begriffe verbinde und ſtellte jede für ſich dar; und nun erſt gab er den Sinn, in dem er vorläufig das Wort verſtanden wiſſen wolle. Den ganzen Inhalt, der darin verborgen lag, vermochte erſt die vollendete Unterſuchung zu bringen. Dann ſtellte er die Fragen auf, die ſich dem Nachdenken jetzt boten und begann die nun einzeln nach einander mit ſeinen Hörern zu durchdenken. Hierbei war aber ſeine Methode nicht die, daß er eine vollſtändig abthat, um gar nicht mehr darauf zurückzukommen, dann an die zweite ging, hiermit ebenſo verfahren wäre und ſofort, ſo daß das Ganze ein äußeres Nacheinander gebildet hätte. Das widerſtrebte der ganzen Anlage des Schleiermacherſchen Geiſtes, in dem ja alles eng mit einander zuſammenhing und nach einem gemeinſamen Mittelpunkte hinſtrebte. Jede einzelne Unterſuchung löſte ſich wieder in ein Syſtem von Fragen auf, deren jede er für ſich bis zu einem beſtimmten Punkte verfolgte, und die er dann unter einander verglich und mit einander verknüpfte. So glich ſeine Art einem verſchlungenen Syſtem von angeſponnenen Fäden, die Abſchluß und Verknüpfung erſt dadurch fanden, daß ſie mit einem neuen Syſteme zuſammengeſponnen wurden. War ſo eine dieſer gedankenreichen Erörterungen bis zu einer vorläufigen Vollendung gelangt, ſo begann er eine neue Unterſuchung, und wenn auch da ein gewiſſer Punkt erreicht war, griff er auf die frühere zurück, um mit ihr den Zuſammenhang herzuſtellen. So entſtand allmählich in dem mitdenkenden Zuhörer ein großes organiſches Gefüge, in dem alle Teile mit einander eng verbunden waren.

Nicht darin aber etwa, daß Schleiermacher gerade dieſe Form der Gedankenentwickelung beſaß und ſeinen Zuhörern gab, lag das Belehrende und Reizvolle ſeines Vortrags, ſondern in der Art, wie er durch ſein lebendiges Vordenken ſelbſt zum Mitarbeiten zwang und anregte. „Es war“, wie Dieſterweg ſagt, „ein lebendiger Denkprozeß, der Prozeß des Denkens ſtand jedem, der vor Schleiermacher ſaß, in der lebendigſten, unmittelbarſten, ergreifendſten Anſchauung vor Augen; man ſah denken, man hörte denken, man fühlte es. Man erkannte in ihm die lebendige Werkſtätte des zeugenden Geiſtes, man beobachtete das Werden der Gedanken und man fühlte ſich ſelbſt zum Gedankenerzeugen erregt und bewegt. Wer von ihm nicht denken lernte, konnte es nirgends lernen. Er war der Sokrates der Studenten.“ Seine Methode war anregend und begeiſternd, weil ſie der lebendigen Eigentümlichkeit ſeiner reichen Perſönlichkeit entſprang. Sie war, was ſie ſein muß, nicht erkünſtelt und erſonnen, ſondern „die notwendige individuelle Form der Manifeſtation ſeines Geiſtes.“ Und darum war und bleibt Schleiermacher „ein unſterblicher Lehrer, unvergeßlich allen denen, welche der Entwicklung und Entzündung ſich fähig zeigten und bleibend ein Muſter akademiſcher Lehrkunſt für ſeine und alle kommenden Zeiten.“

Bedenkt man nun, daß Dieſterweg ſelbſt in dieſem Schleiermacherſchen Sinne gewirkt, daß er ſelbſt die Anleitung des Zöglings zum wirklichen Selbſtdenken als die höchſte Aufgabe des Lehrers bezeichnet, „die Entwickelung zur Selbſtthätigkeit im Dienſt des Wahren und Guten, im öffentlichen Leben, in der Gemeinſchaft der Menſchen“ gefordert und dieſen Geiſt länger als ein Menſchenzeitalter der preußiſchen Lehrerſchaft eingeflößt hat: ſo können wir ermeſſen, welche reiche Saat auch auf dieſem Boden aus Schleiermachers Wirken entſproſſen iſt.

**Litteratur**: Vor allem habe ich hier dankbar der Freundlichkeit meines hochverehrten Lehrers des Herrn Geh. Reg.-Rat Profeſſor Dr. Dilthey zu gedenken, der mir die ſeiner Zeit von ihm excerpierten und kopierten Akten aus dem Preuß. Kultusminiſterium mit größter Liberalität zur Benutzung über-

lassen hat. Sie sind von mir aus den Akten des Geheimen Staatsarchivs ergänzt worden.. Ohne seine Liebenswürdigkeit wäre mir die ausführliche Darstellung der amtlichen Thätigkeit Schleiermachers in der Sektion des öffentlichen Unterrichts unmöglich gewesen. An gedruckter Litteratur ist zu erwähnen: Aus Schleiermachers Leben in Briefen. 4 Bde. Berlin 1858 ff. Leben Schleiermachers von Wilhelm Dilthey. Berlin 1870. Schleiermacher und Süvern von Dilthey, beide Aufsätze erschienen in der Allgemeinen Deutschen Biographie. — Die Idee der Volksschule nach den Schriften Fr. Schleiermachers von Eisenlohr. Reutlingen und Leipzig 1852. — Schleiermacher als Pädagog von H. Keferstein. Jena 1887. — Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers von Gustav von Rohden. Leipzig 1884. — Geschichte der Pädagogik von Karl Schmidt. IV, 1008—1023. Pädagogische Encyklopädie, Bd. VII, 2. Tl. S. 1—55. — Geschichte der Pädagogik von Ziegler. S. 289—296. — Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit von Paul Diebow. Halle 1894. — Schleiermachers Anschauungen über Ethik, Psychologie und Pädagogik von Otto Geyer, im Erscheinen begriffen. — Die Gründung der Berliner Universität von Köpke. 1860. — Über die Lehrmethode Schleiermachers von Diesterweg 1834. — Schleiermachers pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von Platz. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

Berlin. Alfred Heubaum.

## Schlendrian

Schlendern ist gleichbedeutend mit: nachlässig, gemächlich gehen, langsam, träge sich bewegen, müßig und gedankenlos sich umhertreiben; demgemäß bezeichnet das bereits in Brants „Narrenschiff“ erwähnte Wort Schlendrian, auf eine Person angewendet, einen Menschen, der sich im Äußeren vernachlässigt, und auf ein Thun oder Verhalten bezogen, gedankenloses, gewohnheitsmäßiges Treiben. Sanders (Wörterbuch der deutschen Sprache) nennt Schlendrian „die in träger Gemächlichkeitsliebe immer fortgeführte alte Weise.“ Wer dem alten Schlendrian ergeben ist, arbeitet ohne zielbewußte Kraftentfaltung, handwerksmäßig nach den Vorschriften aus „der Großmutter Handkorb“, unordentlich, ungenau, trocken, geistlos, ohne Feuer und Begeisterung, kurz: ohne geistiges „Gegürtetsein“. Ihm mangelt ein rüstiges Geistes- und Herzensleben; besonders hervorstehend ist der Mangel an klarem Pflichtbewußtsein und thatkräftigem Wollen. Hierin liegen die nahen Beziehungen des Schlendrians zu Trägheit, Lotterei und Nachlässigkeit begründet. Man hat ihn mit Fug und Recht den Erbfeind der Charaktereutwickelung genannt; ist er doch das größte Hindernis der Entfaltung des Geistes und Gemütes und das größte Hemmnis der Willensbildung! Während die Pedanterie (s. d.) zuviel im Kleinen und Kleinlichen thut und fordert, leistet der Schlendrian zu wenig darin; und zu großen Thaten vermag er sich auch nicht aufzuschwingen. Bemerkenswert ist die Neigung zur Vielgeschäftigkeit, soweit es das Beginnen einer Sache betrifft, und die mit Unlust gepaarte Unfähigkeit, soweit die Durchführung des Begonnenen in Frage kommt. Niemand verspricht so viel und hält so wenig, als der dem Schlendrian huldigende Mensch. Melancholie, Phlegma und nervöse Schwäche sind als günstige Entwickelungsbedingungen für diesen Fehler anzusehen. Kinder werden durch unordentliche Lebensführung in der Familie und durch Nachahmung mehr, als durch eigenen Trieb oder besondere Veranlagung dazu verleitet. Am meisten verhängnisvoll ist der „ethische Schlendrian“, von dem Rosenkranz in seiner „Pädagogik als System“ (S. 135) sagt: „Der Zögling ist zu warnen, sich in einer gewissen moralischen Nachlässigkeit, in der Nachgiebigkeit gegen Schwäche, Fehler, wohl gar Laster, gehen zu lassen, weil er sich einen Termin gesetzt hat, von dem aus er sich bessern will.“ Gegenüber dem ethischen Schlendriane, wie dem Schlendriane überhaupt, hat die Erziehung folgende Grundsätze festzuhalten und durch Lehre, Beispiel und Gewöhnung dem Zöglinge einzupflanzen: 1. Geize mit der Zeit! 2) Ordnung, Pünktlichkeit und Genauigkeit sind wichtige Stützen der Selbstbeherrschung! 3. Arbeite mit klarem Zielbewußtsein und freudiger Thatkraft! (Siehe hierzu die Ratschläge unter Lotterig!)

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schließung der Schulen

s. ansteckende Krankheiten

## Schlittschuhlaufen

s. Eislauf

## Schlosserschulen

In Deutschland giebt es nur eine Fachschule für Schlosser, die deutsche Schlosserschule mit elektrotechnischer Abteitung zu Roßwein in

Sachsen. Dieselbe bietet in 3 einhalbjährigen unmittelbar aufeinander folgenden Kursen jungen Schlossern, die mindestens 17 Jahre alt sind und 2 Jahre praktisch gelernt haben, Ausbildung und Vervollkommnung in allen Zweigen der Schlosserei oder spezielle Ausbildung in Bauschlosserei mit Eisenkonstruktionsarbeiten oder Maschinen- oder Kunstschlosserei.

Für diejenigen, welche schon eine längere praktische Thätigkeit ausgeübt haben und Vervollkommnung in einzelnen Zweigen ihres Berufes suchen, sind einhalbjährige Kurse in Maschinen- und Kunstschlosserei eingerichtet.

Die elektrotechnische Abteilung ist eine Schule für Werkmeister, Monteure und Installateure des elektrotechnischen Faches und sind zur Erreichung des Ziels für Absolventen der Schlosserschule ein viertes Halbjahr, für Neueintretende, die nur eine speziell elektrotechnische Ausbildung erstreben, 2 Halbjahre erforderlich.

Als Aufnahmebedingung wird der Besuch einer guten Volksschule, einer Fortbildungsschule oder mindestens einige Übung im Zeichnen verlangt.

Die Unterrichtskurse beginnen Ostern und Michaelis jeden Jahres.

Die Schule steht unter Aufsicht des Königl. Sächsischen Ministeriums des Innern und des Stadtrats zu Roßwein und wird von diesen unterstützt. Im Jahre 1896 betrug die Staatsbeihilfe 11 000 M. Die Schule ist die einzige Anstalt Deutschlands, welche außer der theoretischen Bildung eine vollständige praktische Ausbildung gewährt.

Vom 1. April 1898 ab beträgt das Schulgeld pro Semester in der Schlosserabteilung für deutsche Reichsangehörige 125 M, für Ausländer 250 M, in der elektrotechnischen Abteilung wird dasselbe Honorar gezahlt. In Österreich sind Fachschulen für Schlosser in Königgrätz und Swiatnik in Galizien. Die größeren gewerblichen Fortbildungsschulen in Deutschland haben meistens besonders Fachzeichenkurse für Bau- und Kunstschlosser, sind aber nicht Schlosserfachschulen im eigentlichen Sinne. In Österreich bestehen Fachschulen mit Abteilungen für Schlosser in Ferlach, Klagenfurt, Komotau, Nixdorf, Prevau, Steyr, Sulkowicl und Wulpures.

Breslau. Fiedler Höffer.

## Schlotterig, Schlappsig

Schlottern ist gleich zittern, lose sich bewegen, lose hängen, schwanken, hin- und herschwanken, sich wackelnd bewegen; das Wort Schlotterer bezeichnet einen Müßiggänger, liederlichen Menschen, Vagabunden; schlotterig, (schlottericht) bedeutet: unfest, locker, lose hin- und herschwankend, baumelnd, schlumpig, nachlässig, weichlich. Die Schlotterigkeit äußert sich in Kleidung, Gang, Haltung, Betragen, liegt also ebenso auf körperlichem wie auf geistig-sittlichem Gebiete. — Schlappsig kommt von schlapp-schlaff, nicht angespannt, nachlässig; das Wort Schlappe benennt ein nachlässig gekleidetes, unreinliches, widerliches Frauenzimmer, ein Schlapps ist ein unbeholfener, unfeiner, nachlässiger Mensch. Das Wesentliche bei Schlotterigkeit und Schlappsigkeit ist der Mangel an ästhetischem Sinn, verbunden mit Leichtfertigkeit, Schwäche des Ehrgefühls, Gleichgültigkeit und geringer Willensstärke. In der Regel liegt dem äußerlichen Mangel ein innerlicher Schaden, besonders sittlicher Natur, zu Grunde. Geistige und körperliche Schlaffheit äußert sich zuweilen in schlotterigem und schlappsigem Wesen; an nervenschwachen, leid- oder freudseligen Personen haben wir das häufig beobachtet. Kinder werden lotterig und schlappsig mehr durch üble Gewöhnung, als durch natürliche Veranlagung. Im übrigen siehe: Lotterig.

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schmeichelei

„Schmeichelei ist eine falsche Münze, welche nur durch unsere Eitelkeit im Umlauf erhalten wird", sagt Rochefoucauld (Maxim. et Pens.). Prüfen wir ihre Zusammensetzung, so finden wir, daß sie zu beinahe gleichen Teilen aus Eigensucht, List, Falschheit und Höflichkeit besteht und in der Prägeanstalt der Heuchelei gefertigt ist. Dem entspricht der Wortsinn; denn schmeicheln heißt: sich schmiegsam, geduckt, heimlich fortbewegen, durch trügerische Liebes- und Beifallsbezeigungen, Anerkennung, Lobeserhebung, einem das Gefühl des Behagens zu erwecken suchen, um sich dadurch bei ihm in Gunst zu setzen (Grimm, Deutsches Wörterbuch). Weiber, Kinder, Katzen und Höflinge sollen dafür ganz besonders begabt sein. Die

Dichter und Denker aller Zeiten und Völker brandmarken sie als verächtlich und verwerflich, weil sie das Recht der Selbstbehauptung selbstmörderisch vernichtet, der Wahrheit ins Gesicht schlägt und die Vorteilsucht mit dem Mantel des schönen Scheines umgiebt, also eines ehrlichen Menschen unwürdig ist. Schmeichelei ist in doppeltem Sinne Gegenstand der Erziehung: hier hat diese zu verhüten, daß der Zögling seinen Mitmenschen schmeichelt, dort zu verhindern, daß er sich selbst durch Schmeichelei bethören läßt. Dies geschieht am besten dadurch, daß man ihm hier von Höflichkeit erfüllte Wahrhaftigkeit als Lebensgrundsatz empfiehlt, Selbstachtung predigt und die Eigensucht als verderbliches Laster hinstellt; dort, daß er als ehrlicher Mensch Wahrhaftigkeit von seinen Mitmenschen fordert und Schmeicheleien das Herz verschließt. (Vergl. hierzu: Heuchelei, Listig, Eigennutz).

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schmuck der Schule und der Schulzimmer

1. Die Schule im allgemeinen. 2. Die Schulzimmer. 3. Der Schulsaal.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß die ständige Umgebung auf den Menschen von großem Einflusse ist, und zwar nicht nur auf seine Stimmung, sondern auch auf seine Charakterentwickelung, seine Erziehung. Daher ist es Pflicht der Schulbehörden, Schule und Schulzimmer so zu bauen und auszustatten, wie es für den erziehlichen Zweck am vorteilhaftesten ist.

**1. Die Schule im allgemeinen.** Die Schule soll dem Schüler etwas Achtunggebietendes sein, zugleich aber auch ein traulicher Aufenthalt, wo er gern verweilt, an den er gern zurückdenkt. Achtung und Liebe machen empfänglicher für die Lehren, die dort geboten werden, ja sie tragen auch dazu bei, daß diese Lehren länger haften und nachdrücklicher wirken. Nun soll ja gewiß diese Achtung und Liebe in erster Linie durch den Lehrer hervorgerufen werden; aber nicht geringeren Einfluß hat in dieser Richtung auch das Äußere der Schule. Sagt doch schon Amos Comenius in seiner Didactica magna (vergl. das unten angeführte Schriftchen von Spanier S. 7): „Die Schule soll eine liebliche Stätte sein, von innen und außen den Augen einen angenehmen Anblick bieten.“ Kalte Pracht wird ebenso zu vermeiden sein wie dürftige Unsauberkeit. Natürlich ist die richtige Mitte nicht für alle Schulen auf derselben Linie gelegen. Die Dorfschule wird sich unterscheiden müssen von dem städtischen Gymnasium, aber des Schmuckes soll keine entbehren. In den Städten ist vielleicht schon vor Übertreibung zu warnen. Werden doch nicht selten Schulpaläste errichtet, bei denen man weniger an den Zweck der Schule denkt als an die Ausschmückung der Stadt durch glänzende Baudenkmäler.

Jedenfalls soll äußerlich die Schule in ihrer Umgebung stattlich erscheinen, dabei kann sie immerhin auf dem Dorfe ein einstöckiges Haus sein. Schon der Eingang muß erkennen lassen, daß das Gebäude nicht gemeinen Zwecken dient, und die Räume, zu denen dieser Eingang führt, müssen wenigstens hell und luftig sein. Auch dies gehört mit zum Schmuck, wenn es natürlich auch durch andere Bedürfnisse erfordert wird. Je weniger Licht und Luft vorhanden ist, um so geneigter ist die Jugend, in unablässiger Thätigkeit die Räume noch häßlicher zu gestalten. Aber auch große weiße Flächen sind nicht etwa erwünscht. Weiße und Kahlheit wirken erkältend aufs Gemüt und ermüdend auf die Sinne. Je größer ein Raum ist, desto mehr bedarf er des künstlerischen Schmuckes. In großen Schulen gestaltet man denn auch Hausflur und Treppenhaus künstlerisch aus, durch bunte Säulen, durch Einteilung und Färbung der Wände. Man gliedert diese, indem man unten den Sockel, oben den Fries abschneidet und die Hauptfläche dann wieder durch Streifen oder Lisenen in Felder teilt. Diese schmückt man wieder mit farbigen Ornamenten oder auch mit Bildern, mit Stuckarbeit oder mit Büsten.

**2. Die Schulzimmer.** Nicht selten findet man äußerlich die Schulen prächtig hergerichtet, aber wenn man die Zimmer betritt, so gähnt einem kahle Öde entgegen; man glaubt eine Gefängniszelle zu betreten. Haben die Mittel nicht soweit gereicht, auch hier etwas Schmuck anzubringen? Vielleicht; vielleicht aber führt man auch einen pädagogischen Grund an: man will die Zerstreuung der Kinder verhindern. — Und zu diesem Zwecke übt man eine so niederdrückende Wirkung auf sie aus? Das ist verkehrt. Zerstreuung ist deshalb nicht so sehr zu befürchten, weil eine gleichbleibende Umgebung

wenig zerſtreuend wirkt. Man wage nur den Verſuch und ſchmücke die Wände.

Aber womit? Nun, mit Schmuck. Wir meinen nicht geographiſche Karten, nicht Abbildungen von eingeteilten Quadratmetern, aber auch nicht bloß dekorativen Schmuck, der der Klaſſe nur ein prächtiges oder gefälliges Ausſehen giebt. Nein, der Schmuck der Klaſſe ſoll einem anderen Zwecke dienen, der Ausbildung der Liebe zur Kunſt, der Ausbildung des Geſchmackes, bei den Kindern des Bauern wie des Städters. Hierzu ſind zweckmäßig ausgewählte Bilder dienlich. Es widerſpricht ja ganz der Natur des Kindes, das an Bildern ſeine Freude hat und aus ihnen ſo gern ſeine geiſtige Nahrung zieht, daß ihm, ſobald es in die Geheimniſſe des ABC eingeweiht wird, dieſe naturgemäße Nahrung entzogen, und ſo die Entwickelung von Phantaſie und Gemüt bei ihm zum Stocken gebracht wird. Sein Leben verarmt auf dieſe Weiſe, und wenn es ſpäter der Schule entwachſen iſt, dann iſt es unzugänglich für die edleren Genüſſe, für deren Aufnahme ein gewiſſer Grad von Empfänglichkeit entwickelt ſein muß. Solch ein Menſch wendet ſich den grobſinnlichen Vergnügungen zu, bei denen er ſo leicht verkommt, verſinkt. Mancherlei geſchieht ja, auch ſchon in der Dorfſchule, für die Pflege der Muſik, und mit welchem günſtigen Erfolge für die Geſtaltung des ſpäteren Lebens! Wie viele Geſangvereine tragen zur Veredelung des Volkslebens bei! Aber wie das Ohr, ſo muß für die Aufnahme des Schönen auch das Auge geſchult werden, durch das uns ja noch viel mehr Genüſſe zugänglich werden. Und doch wird die Pflege des Auges ſogar noch in recht vielen höheren Schulen vernachläſſigt. Dies iſt um ſo ſchlimmer, da nicht nur die Werke der Kunſt, ſondern auch die Reize der Natur für das ungeſchulte Auge unverſtändlich ſind. Die Kunſt muß in die Schule. Das wird auch dazu beitragen, die Kluft zu überbrücken, die zwiſchen den verſchiedenen Klaſſen der menſchlichen Geſellſchaft beſteht. Was ſich ſonſt nicht verſtändigen kann wegen Verſchiedenheit der intellektuellen Bildung, das findet ſich leicht vereint im Genuß und in der Bewunderung des Schönen. Aber auch aus volkswirtſchaftlichen Gründen muß die Kunſt in die Schule. Auf dem Weltmarkte wird ſich dasjenige Volk am ſicherſten behaupten und am meiſten Verdienſt finden, das ſeine Waren nicht nur billig und dauerhaft, ſondern auch geſchmackvoll herzuſtellen weiß. Soll dies letztere aber nicht beſondere Koſten verurſachen, ſo muß eben das ganze Volk Geſchmack haben, ſowohl die leitenden Klaſſen wie die arbeitenden. Hierzu iſt aber Gewöhnung durch mehrere Geſchlechter von Jugend auf notwendig. Und zu dieſer Gewöhnung muß die Schule planmäßig beitragen — auch durch Bilderſchmuck der Schule. Natürlich wird man den kleineren Schülern andere Bilder darbieten als den größeren. Denn das Bild ſoll für die Kinder verſtändlich ſein, nicht gleich in ſeiner ganzen Tiefe, das iſt nicht nötig, aber es muß dem Kinde etwas ſagen, womöglich ohne Anleitung des Lehrers, die ja freilich noch hinzutreten ſoll. Am beſten iſt es, wenn die Bilder farbig ſind; dann ſind ſie für die Kleinen beredter, obwohl auch Kinder für farbloſe Umrißzeichnungen nicht ohne Verſtändnis ſind. Und die Bilder müſſen Handlungen darſtellen; Handlungen aus Gebieten, für die das Kind Verſtändnis hat, ſei es aus der bibliſchen Geſchichte oder der Geſchichte der Heimat oder des Altertums oder auch aus dem täglichen Leben. Man leſe Lichtwark: Übungen in der Betrachtung von Kunſtwerken (Hamburg 1897) nach, um zu ſehen, wie die Kinder zur Deutung ſolcher Bilder bereit und geſchickt ſind und wie gern ſie ſich nicht nur äußerlich ins Anſchauen, ſondern auch in den pſychologiſchen Inhalt vertiefen. Aber auch Bilder bedeutender Perſönlichkeiten, für welche die Kinder Intereſſe empfinden, ſind nicht zu verwerfen. Ein Bild des Kaiſers, des Landesfürſten, Bismarcks, Luthers, oder in katholiſchen Schulen des Papſtes, ſind wohl am Platze, aber nur unter der einen Bedingung, daß ſie Erzeugniſſe der Kunſt, daß ſie ſchön ſind. Die groben Umrißzeichnungen, die verblichenen Buntdrucke, die man ſo oft findet, ſollten möglichſt beſeitigt werden, auch aus ethiſchen Gründen: denn wie kann Liebe zu einer Perſönlichkeit erzeugt werden, deren Bildnis mehr abſtoßend als anziehend wirkt.

Sobald in der Heimatkunde oder in der Erdkunde gewiſſe Kenntniſſe erworben ſind, hat auch die Landſchaft ihre Berechtigung. In Ermangelung von anderen Bildern, die höhere Koſten verurſachen, ſind in einfachen Schulen auch hübſche Plakate oder Schautafeln nicht zu verſchmähen, wie ſie der Thüringer-Wald-Verein, der Harz-Verein, verſchiedene Alpenvereine veröffentlicht haben. Der Bremer

Lloyd hat einen hübschen Wandanschlag mit Seebildern herstellen lassen, der auch brauchbar ist. Durch solchen Wandschmuck geht den Kindern allmählich der Sinn für landschaftliche Schönheit auf, und sie werden fähig, auch das Schöne draußen in der Natur zu finden und zu genießen.

Von wohlhabenderen Schulen läßt sich erwarten, daß sie wirkliche Bilder kaufen. Das ist freilich vorläufig noch nicht so leicht. Von Werken der höchsten Kunst giebt es ja jetzt die ebenso billigen wie trefflichen Wandbilder, die Seemann herausgegeben hat (vergl. meinen Artikel über Kunstunterricht), aber diese sind nicht farbig. An farbigem künstlerischen Schmuck für die Schule ist jetzt noch Mangel bei uns. Aber wenn das Bedürfnis nur laut geäußert wird, so wird es wohl auch bald befriedigt werden. England hat uns gezeigt, wie es gemacht werden muß. Dr. Spanier in seinem unten angeführten Schriftchen berichtet hierüber S. 23 folgendes: „In London ist im Jahre 1883 die Art for Schools Association gegründet. Bei den öffentlichen Gemäldeausstellungen, die für die ärmeren Gegenden Londons und anderer großen Städte veranstaltet wurden, hatte man die Notwendigkeit eingesehen, daß man sich das Publikum für solche Ausstellungen erst heranbilden müsse. Die Gründer der Vereinigung waren überzeugt, daß man segensreich für die Bildung und Pflege des Geschmacks wirken könnte, indem man solche Kunstdrucke und Photographieen von schönen und interessanten Kunstwerken in den Klassenräumen der Elementarschule anbrächte, wie sie Leute von Geschmack in ihren eigenen Wohnungen lieben. Man setzte sich mit Kunstverlegern in Verbindung und erhielt die Erlaubnis, geeignete Bilder weit unter Marktpreis den Elementarschulen zu verkaufen. Das Unternehmen hatte Erfolg. Auch höhere Schulen, die über reichere Mittel verfügten, wandten sich an die Vereinigung und erhielten die Bilder zu etwas gesteigerten Preisen. Da man als Hauptzweck die Versorgung der Elementarschulen mit Bildern zu einem Preise, der die Herstellungskosten eben deckte, ansah, hielt man es bald für notwendig, daß die Vereinigung nicht nur als Sortiment für Schulen, sondern auch als selbständiger Verlag sich organisierte. Die Vereinigung ist also nun verpflichtet, für eine große Zahl von Subskribenten jährlich mehrere Bilder aus den drei Gruppen: Historisches, Naturstudien, Nachbildungen von Meisterwerken der Kunst herauszugeben." Dieses Beispiel hat Nachahmung gefunden in Hamburg. Hier wurde im Jahre 1896 eine „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung" gegründet, welche als Ziel erstrebt, daß „das künstlerische und ästhetische Moment auf allen Gebieten des Schulunterrichtes, in denen es in Betracht kommen kann, auch berücksichtigt werde". Man nahm eine Arbeitsteilung vor und setzte verschiedene Kommissionen ein, deren eine sich mit der Frage beschäftigt, wie die Schulräume in angemessener Weise zu schmücken seien. Durch eine Ausstellung, welche im November 1897 veranstaltet wurde, suchte man zu erweisen, daß man auch heute schon für mäßige Preise gute künstlerische Bilder für den Schmuck der Schule erwerben kann.

Angeblich planen auch Hamburger Künstler, für Hamburgs Schulen Bilder zu schaffen, welche die Landschaft und das Leben der engeren Heimat darstellen. Solche Bilder auch für andere Teile des Vaterlandes zu schaffen, wäre eine lohnende Aufgabe. Denn mit Recht sagt Lichtwark in seiner Schrift: Die Sammlung von Bildern aus Hamburg S. 13: „Von allem, was die Kunst darzustellen findet, wird am tiefsten erfaßt, was in der Phantasie vorher lebendig, oder was den Augen schon vertraut war."

Auch in Berlin ist man schon thätig gewesen für den Schmuck der Schulklassen, wenigstens der höheren Schulen. Die prächtigen Farbendrucke von Olympia und von dem alten Athen wurden durch Vermittelung des Kultusministeriums an Gymnasien billiger abgegeben, und neuerdings können die Schulen durch Vermittelung des Kaiserlichen archäologischen Institutes einige schöne Abbildungen antiker Kunstwerke um mäßigen Preis beziehen.

Aber wie soll nun die Anleitung zum Verständnis der Bilder gegeben werden? Sehr einfach. Kurze Zeit, nachdem die Kinder in eine neue Klasse gekommen sind oder in die Klasse ein neues Bild gehängt worden ist, sagt der Lehrer zu den Kindern: Seht euch in der nächsten Zeit das Bild recht genau an; in drei Tagen werde ich euch fragen, was es zu bedeuten hat. Und dann wird einmal eine Stunde angesetzt, in der die Kinder ihre Wahrnehmungen zum besten geben. Das wird eine vergnügliche Stunde, denn jeder will seine Weisheit anbringen. Ist der Inhalt des Bildes noch nicht erschöpft worden,

Digitized by Google

wie er den Kindern verständlich werden kann, dann hilft der Lehrer mit einigen Fragen nach. Im Laufe des Jahres wird noch mehrmals Gelegenheit genommen, auf die Bilder hinzuweisen, aber auch ohne dies wirken sie, nachdem sie einmal verstanden sind, in den Kindern nach und bleiben dann in ihrem Gedächtnis haften. Sie bilden später für sie einen Maßstab für das Schöne, das sie bewahrt vor Wohlgefallen an Werken der Afterkunst. Haben sie einst ihr eigenes Heim, so werden sie es ihren Schulerinnerungen entsprechend zu schmücken suchen, und vermögen sie das nicht, so werden sie wenigstens die oft gebotene Gelegenheit nicht verschmähen, sich an Kunstwerken in Ausstellungen aber sonst zu erfreuen.

Bilder werden der Hauptschmuck der Schulstube sein, aber auch gefällig ausgeführte Wandsprüche sind nicht zu verachten. Besonders aber ist noch der Blumen zu gedenken, die nicht nur den Raum traulicher machen, sondern durch ihre Farben auch beleben. Hält man die Kinder an, unter Verteilung der Arbeit, für die Pflege der Blumen selbst zu sorgen, so ist auch dies ein Stück ästhetischer Erziehung.

**3. Der Schulsaal.** Besitzt die Anstalt einen Schulsaal, so wird dieser natürlicherweise am meisten geschmückt werden. Hier müssen beide oben erörterte Gesichtspunkte berücksichtigt werden: Durch dekorativen Schmuck soll der Raum ein stattliches Aussehen gewinnen, durch Werke der höheren Kunst soll er anregend wirken. Nicht soll ein Schulsaal in Wettstreit treten mit der Üppigkeit anderer Festsäle; aber er erscheine gefällig und würdig durch stilgerechten Schmuck. Wand- und Deckenbehandlung, Verzierungen des Kronleuchters, der Gedenktafeln und Bilderrahmen müssen zu einander stimmen. Aller nicht bloß dekorative Schmuck muß zur Schule und ihren Zielen in Beziehung stehen. Aber diese Beziehungen müssen den Kindern zu wiederholten Malen während ihrer Schulzeit erklärt werden, damit ihnen diese Kunstwerke vertraut werden. Nur das interessiert und haftet im Gedächtnis, wobei man sich etwas denken kann; anderes wirkt nur zerstreuend. Es giebt nicht wenige würdige und schöne Schulsäle in den höheren Schulen Deutschlands. Eines fand ich öfters verfehlt; Büsten und Bilder, die nicht bloß dekorativ wirken, sondern auch Eindruck machen sollten durch das Dargestellte, waren so hoch angebracht, daß sie sich einer genaueren Betrachtung entzogen; auch kündete keine Unterschrift, was sie bedeuten sollten. Hier darf der Schulmann dem Baumeister nicht freie Hand lassen, es sei denn, daß dieser auch von der Überzeugung durchdrungen sei: Die Schule muß auch durch ihren Schmuck möglichst auf die ästhetische Erziehung der Kinder hinwirken.

**Litteratur:** Dr. Alfred Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Hamburg 1897. — Besprechung dieser Schrift durch A. Rausch in den Lehrproben und Lehrgängen von Fries und Menge Heft 53, S. 76. — Dr. M. Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, Hamburg 1897. (Vergl. Hamb. Correspondent 4 u. 5, 1898.)

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge.

## Schreckhaft

Die Sprachwissenschaft versteht unter Schreck eine plötzliche Gemütserschütterung, die durch eine unerwartete Gefahr hervorgerufen wird; diese Erschütterung ist mit dem Gefühle der Überraschung, dem „unvermittelten Eintritt von etwas Unerwarteten oder Anders-Erwarteten“ (Nahlowsky) verbunden und hat Furcht in ihrem Gefolge. Schreckhaft kann ebensowohl bedeuten: leicht Schrecken empfindend, wie: Schrecken einflößend. Als Fehler stimmt Schreckhaftigkeit mit der ersten Bedeutung überein. Die Seelenkunde rechnet sie unter die Affekte der passiven oder Minus-Seite und faßt sie als eine Steigerung der Furchtsamkeit auf. L. H. Jacob (Erfahrungsseelenlehre S. 331) sagt: „Die Furcht, welche plötzlich von der Vorstellung eines unerwarteten Übels entsteht und den Menschen außer Fassung bringt, heißt Schreck.“ H. B. von Weber (Handb. der psych. Anthrop. S. 251) schreibt: „Eine plötzlich eintretende Furcht macht den Schrecken.“ Nahlowsky (Das Gefühlsleben S. 107) erklärt: „Werden die eben ablaufenden Vorstellungen durch das unerwartete Ereignis plötzlich gegen die Schwelle des Bewußtseins herabgetrieben und letzteres zeitweilig entleert, dann ist nicht mehr Überraschung, sondern der Schreck da.“ Jeder Schreck kann gefährlich werden für Körper und Geist. „Schreck tötet“, sagt das Sprichwort. Seine Wirkungen zeigen sich bedeutend heftiger als die der Furcht; er unterdrückt die Besonnenheit, hindert den freien Gebrauch der Kräfte, verführt zuweilen zu unwillkürlichen Handlungen, die Verbrechen sind oder dicht an das Verbrecherische

grenzen, zieht Krankheiten nach sich und plötzlichen Tod, zeigt sich aber auch als Heilkraft bei Fieber, Epilepsie, Tollheit. Seine gewöhnlichen äußeren Kennzeichen sind heftiges Zusammenzucken des Körpers, Augenstarre, Erbleichen. Schreckhafte Naturen leiden viel unter Illusionen, Hallucinationen und krankhaften Wahnvorstellungen. Nervöse und Hysterische sind besonders schreckhaft, sie fürchten bei jedem Neuen, das ihnen begegnet, etwas Schlimmes. Kinder werden schreckhaft durch fehlerhafte Erziehung (Feigheit, Schüchternheit, Furchtsamkeit entwickeln sich unter dem Einflusse des üblen Beispiels, der schlimmen Belehrung und der verkehrten Gewöhnung); die Zartheit der körperlichen und geistigen Organisation begünstigt die Entwickelung der Schreckhaftigkeit. Stärkung des Körpers, Zucht des Willens, Klarheit des Denkens arbeiten ihr entgegen (vergl. Mutlos).

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schreiben und Schrift

A. Geschichtliches. B. Heftlage. C. Anteil von Auge, Arm und Hand beim Schreibakt. D. Die Schreibhaltung. E. Die Schreibschrift. F. Steilschrift und Schrägschrift. G. Schreibmaterialien. H. Über einige mit dem Schreiben in Zusammenhang gebrachte Schulkrankheiten.

A. **Geschichtliches.** Die Lösung der Fragen, mit denen sich die Physiologie und Hygiene des Schreibens zu befassen hat, ist auf wissenschaftlichem Wege erst in neuerer Zeit in Angriff genommen worden. Ellinger (1877) und Groß (1878) waren die ersten, die sich eingehend mit dem Einfluß von Auge und Hand auf die Schreibweise beschäftigten. Ersterer versuchte nachzuweisen, daß die schlechte Körperhaltung in ursächlichem Zusammenhange mit der Art des Schreibens, insbesondere mit der falschen Heftlage stehe; die gebräuchliche Lage des Heftes zur Rechten des Körpers zwinge das Kind, bei sonst richtiger Körperhaltung den Kopf nicht nur nach rechts zu drehen, um beide Augen in gleiche Entfernung von der Schrift zu bringen, sondern auch abwärts zu neigen, um die sonst zu schwierige Arbeit dem Auge zu erleichtern. Aus diesem Grunde fordert Ellinger, daß das Heft vor der Mitte der Brust liege und oben etwas nach links geneigt werde. Groß tritt auch für diese Heftlage ein, empfiehlt aber schon eine aufrechte Rundschrift, und 1880 bezeichnet er unsere schiefe deutsche Schrift als eine Hauptursache der Rückgratverkrümmungen und der Kurzsichtigkeit. In Verfolg dieser Veröffentlichungen beschloß die Ärztekammer von Mittelfranken, durch ihre Mitglieder Erhebungen anzustellen, inwieweit die schräge Schrift schädigend auf die Gesundheit und Körperhaltung der Schulkinder wirke, namentlich die Entwickelung der Kurzsichtigkeit derselben begünstige, um eventuell die Beseitigung der schrägen Schrift zu befürworten. Nachdem aus Anlaß dieses Beschlusses Gutachten von Merkel-Nürnberg und Schubert-Nürnberg erschienen waren, die beide sich für die senkrechte Schrift aussprachen, nachdem Groß 1881 eine Abhandlung über „Die rechtsschiefe Schreibweise als Hauptursache der Skoliose und Myopie" beim württembergischen Medizinalkollegium eingereicht hatte und H. Cohn für die aufrechte Schrift eingetreten war, wurde auf Beschluß des württembergischen Ministeriums 1882 eine aus Schulmännern, Augenärzten und Medizinalbeamten bestehende Kommission eingesetzt, welche in verschiedenen Schulen des Landes Untersuchungen über die angeregte Frage anstellen sollte. Das Ergebnis der Arbeiten dieser Kommission wurde veröffentlicht in dem Werke: „Untersuchungen über den Einfluß des Schreibens auf Auge und Körperhaltung des Schulkindes. Bericht an die zur Begutachtung dieses Gegenstandes niedergesetzte Kommission, erstattet am 23. September 1882 von Berlin und Rembold, nebst den von der Kommission vereinbarten hygienischen Vorschlägen." Diese Arbeit, die für die wissenschaftliche Behandlung der Schriftfrage von epochemachender Bedeutung war und auch jetzt noch großen Wert hat, kam auf Grund eingehender Messungen an schreibenden Schulkindern zu dem Ergebnis, daß unter Erfüllung gewisser Bedingungen, auf die wir später zurückkommen, unsere bisherige Schrift diejenige Schriftart sei, die den anatomischen und physiologischen Verhältnissen unseres Organismus am besten entspreche. Berlin-Rembold fordern daher, daß das Heft genau vor der Körpermitte, aber schräg zur Tischkante mit einem nach rechts offenen Winkel liege, und geben außerdem in ihrer Arbeit Anweisungen über die richtige Haltung des Körpers, des Kopfes, der Arme, der Hand u. s. w. Während die genannte Kommission noch arbeitete, erschienen Arbeiten von Schubert und W. Mayer, die, größtenteils von den Beobachtungen der am häufigsten vorkommenden Wirbelsäuleverkrümmungen und Augenleiden aus-

gehend, entschieden für die senkrechte Schrift eintraten und zu diesem Zweck die Lage des Heftes genau vor der Körpermitte und parallel zur Tischkante forderten. Es erhob sich nun ein heftiger litterarischer Streit zwischen den Anhängern der Steilschrift und denen der Schrägschrift, an dem sich außer den bereits Genannten noch Daiber, Staffel, Schenk, Königshofer, Kocher u. a. beteiligten, die ihre Gründe teils aus theoretischen Erwägungen, teils aus Beobachtungen und Messungen herleiteten. Dieser Streit hatte das Gute, daß die physiologischen Bedingungen des Schreibaktes mehr und mehr klargestellt wurden, obwohl die Ansichten der beiden Parteien unvereinbar blieben.

Etwa vom Jahre 1890 an ist eine neue Periode in der Entwickelung dieser Frage zu rechnen. Es begann die Zeit der in den Schulen ausgeführten praktischen Versuche mit der Steilschrift und die Mitteilung der auf diese Weise gewonnenen Erfahrungen. Die Versuche wurden in überaus großer Zahl vorgenommen, so in vielen größeren Städten Deutschlands, Österreich-Ungarns, der Schweiz und auch im Auslande, worüber in den pädagogischen und hygienischen Zeitschriften wiederholt berichtet worden ist. Wenn auch bei diesen Klassenversuchen die Lehrer ohne genauere Messungen ein Bild von der Körperhaltung der schreibenden Kinder gewinnen und so sich ein Urteil über den Wert oder Unwert der betreffenden Schriftart bilden konnten, war doch die Ausführung genauer Untersuchungen durchaus an ihrem Platze, namentlich in den Fällen, wo schräg- und steilschreibende Klassen zum Vergleich zur Verfügung standen. Derartige Messungen sind denn auch an mehreren Orten teilweise in großem Umfange ausgeführt, so von Seggel in München, der die Untersuchungen drei Jahre nacheinander an einer großen Schülerzahl (ca. 6000) vorgenommen und das Material nach den verschiedensten Richtungen hin verwertet hat, von Schubert in Nürnberg und von Mayer in Fürth. Die von diesen drei Autoren gewonnenen Resultate sind direkt vergleichbar, weil die Messungen nach gleicher Methode und mit dem gleichen Instrumente ausgeführt wurden, und weil die schrägschreibenden Klassen nur in schräger Mittenlage des Heftes schreiben durften. Die Untersuchungen von Burkhard in Würzburg und von Ritzmann-Schultheß-Wipf in Zürich sind zu einem Vergleich nicht verwendbar, weil bei ihnen die schrägschreibenden Kinder nicht alle in der schrägen Mittenlage, sondern vielfach auch in Rechtslagen des Heftes schrieben; es wurde also die Schrägschrift unter Bedingungen ausgeführt, die nach den gegenwärtigen Forderungen der Schrägschreiber nicht geduldet werden sollen. Die in solcher Weise gewonnenen Resultate, die auf den ersten Blick recht günstig für die Steilschrift erscheinen, wurden nun von den Anhängern dieser Schriftart in zahlreichen Veröffentlichungen verwertet. Wenn hierdurch auch in der Lehrerschaft manche Freunde für die Steilschrift gewonnen wurden, so regten sich doch hier auch die Gegner der letzteren, gestützt auf die Erfahrungen, die bei den Versuchen mit der Steilschrift und mit der nach den neuen eingehenderen und genauen Vorschriften ausgeführten Schrägschrift gemacht wurden, und unterstützt von medizinischen Autoritäten, wie C. v. Voit, Berlin u. a.

In den letzten Jahren ist die Entwickelung der Schriftfrage durchaus nicht der Verbreitung der Steilschrift günstig gewesen. Die Vorteile, die man letzterer zuschrieb, haben sich nicht erfüllt, so daß man an vielen Orten bereits die Steilschrift aufgegeben hat und zur Schrägschrift zurückgekehrt ist, diese aber nun nach den Bedingungen ausführen läßt, welche die neueren Forschungen als physiologisch hingestellt haben.

B. **Heftlage.** Das Papier kann sowohl genau vor der Körpermitte des Schreibenden als auch rechts davon liegen. Man unterscheidet danach Mittenlagen und Rechtslagen des Schreibheftes. Die Lage des Papiers zur Linken der Körpermitte kommt nur ganz ausnahmsweise vor und kann daher unberücksichtigt bleiben. Meistens wird als Mittenlage diejenige Lage bezeichnet, bei welcher die Mitte der Heftseite genau vor der Körpermitte liegt, und Rechtslage wird diejenige genannt, bei welcher die Mitte aber eigentlich die linke Kante des Schreibheftes sich rechts von der Körpermitte befindet. Aber dann ist es klar, daß die Bezeichnung Mittenlage, genau genommen, nur auf einen kleinen Teil der Schreibfläche zutrifft, nämlich auf denjenigen, welcher der Mittellinie des Körpers entspricht. Alle Stellen der Schreibfläche, welche rechts von dieser Linie liegen, besitzen schon eigentlich Rechtslage. Infolgedessen kann es vorkommen, daß manche Buchstaben bei Mittenlage weiter nach rechts liegen, als andere bei ausgesprochener Rechtslage, so daß bei breiterem Papier in

der Mittenlage mehr Buchstaben rechts von der Brustmitte sich befinden können, als bei schmälerem Papier in der Rechtslage. Wenn wir von Mitten- und Rechtslage des Heftes reden, so handelt es sich hierbei nicht um mathematisch scharfe Unterschiede, sondern nur um ein Mehr oder Weniger und um allmähliche Übergänge. Es wird darum auch allgemein anerkannt, daß bei Mittenlage der Schreibfläche ein Teil der langen Zeile immer in Rechtslage geschrieben werden muß. Dieser Umstand wird nicht genügend beachtet; denn die meisten Darlegungen über die Haltung des Körpers und das Verhalten des Auges bei den Mittenlagen beziehen sich, streng gefaßt, nur auf die wenigen Buchstaben, welche genau der Mitte des Körpers entsprechen (C. v. Voit).

In den Mitten- und Rechtslagen kann nun das Heft gerade, d. h. mit der Tischkante parallel, oder schräge liegen. In letzterem Falle bildet es mit der Tischkante einen Winkel, der nach rechts offen ist. Es sind daher im wesentlichen nur vier verschiedene Haltungen in Betracht zu ziehen, nämlich gerade und schräge Mittenlage, sowie gerade und schräge Rechtslage.

Wollen wir die Rechtslagen in hygienischer Beziehung würdigen, so müssen wir den Einfluß auf das Auge und auf die Körperhaltung in Betracht ziehen: Schreibt man in der Rechtslage, so müssen die Augen beständig nach rechts und nach unten blicken; sie führen eine Rollbewegung aus (Ellinger) und nehmen eine Stellung ein, die nur kurze Zeit ausgehalten werden kann, da diese größere Anstrengung der Augenmuskeln zu baldiger Ermüdung derselben führt. Wird nun, wie dies häufig geschieht, das Auge näher an die Schrift gebracht, so ist dasselbe zu stärkerer Konvergenz der Sehachsen und zu größerer Anstrengung der Akkommodationseinrichtungen gezwungen (Schubert), und die Augenmuskeln üben einen stärkeren Druck auf den Augapfel aus; es treten also Wirkungen ein, welche die Entstehung der Kurzsichtigkeit begünstigen.

Will das Kind bei stärkerer Rechtslage des Heftes seine gerade Körperhaltung bewahren, so hat das rechte Auge beim Verfolgen der Zeile nicht nur einen größeren Bogen zu beschreiben als das linke, sondern es wird auch den Rechtswendern des Auges, besonders denen des rechten, eine stetige, große, zum Teil unmögliche Arbeit zugemutet. Das Kind wird daher die gerade Körperhaltung aufgeben und sich mit einer Drehung des Kopfes und des Rumpfes zu helfen suchen.

Bei der Rechtslage befindet sich ferner das rechte Auge der Schrift dauernd näher als das linke. Dieser Unterschied wird zwar durch Rechtswendung des Kopfes teilweise, aber nicht völlig ausgeglichen, so daß das rechte Auge stetig mit stärkerer Akkommodation zu arbeiten hat. Da aber eine ungleiche Akkommodation bei normalen Augen unter gewöhnlichen Verhältnissen kaum vorkommt, so wird das Kind sich damit begnügen, nur mit einem Auge zu fixieren (H. Cohn).

Da das rechte Auge bei Rechtslage also stärker belastet ist, so muß es auch häufiger und stärker kurzsichtig werden als das linke. Das hat auch die Statistik ergeben, wie Schuberts Zusammenstellung der bezüglichen Untersuchungen verschiedener Autoren zeigt. Von 21 949 Untersuchten fand sich bei 5295 = 24 % eine Ungleichheit der Brechkraft beider Augen, und zwar waren 3263 = 14,9 % auf dem rechten Auge, 2032 = 9,2 % auf dem linken Auge stärker kurzsichtig. Der Grund zu dieser ungleichen Brechkraft beider Augen (Anisometropie) liegt nach Schubert hauptsächlich in dem durch die äußeren Augenmuskeln hervorgebrachten Druck, der zur Achsenverlängerung des Augapfels und damit zur Myopie führt. Daß das rechte Auge einen besonders großen Druck auszuhalten hat, liegt in folgenden Verhältnissen: Das Sehen nach der nahen Schrift zwingt zu einer Konvergenz der Sehachsen, die durch die inneren geraden Augenmuskeln herbeigeführt wird. Die Rechtslage des Heftes fordert aber eine Rechtswendung der Augen. Beim linken Auge wird zu diesem Zweck der innere gerade Augenmuskel in Thätigkeit gesetzt; die für Konvergenz und Rechtswendung erforderlichen Wirkungen betreffen also den gleichen Muskel; sie summieren sich und treten als stärkere Rechtswendung in die Erscheinung. Anders aber beim rechten Auge. Indem hier die Rechtswendung durch den äußeren geraden Augenmuskel herbeigeführt wird, tritt diese Wirkung in Gegensatz zu der für die Konvergenz erforderlichen Zusammenziehung des inneren Muskels. Da beide Kontraktionen eine Drucksteigerung in dem zwischen den beiden gespannten Muskeln eingeklemmten Augapfel bewirken, so ist das häufigere Vorkommen und der stärkere Grad von Kurzsichtigkeit bei dem rechten Auge erklärlich.

Wegen der ungleichen Entfernung der

Augen von der Schrift bei Rechtslage und gerader Kopfhaltung sind die Bilder auf der Netzhaut auch ungleich, und zwar sind die Bilder des rechten Auges größer und deutlicher als die des linken. Die auf diese Weise entstehende Inkongruenz der Bilder sucht der Schreibende dadurch zu vermeiden, daß er durch Kopfdrehung die Augen in gleiche Entfernung von der Schrift bringt.

In dieser verschiedenen Weise kann das Schreiben in der Rechtslage die Ursache zu mannigfachen Schädigungen des Auges werden.

Was nun den Einfluß der Rechtslagen auf die Körperhaltung anbelangt, so besteht der erste Schritt zur Verschlechterung der ganzen Haltung darin, daß, wie schon erwähnt, zur Erreichung des gleichen Abstandes beider Augen von der Federspitze der Kopf so gedreht wird, daß das linke Auge nach vorwärts, das rechte nach rückwärts bewegt wird. Gleichzeitig sinkt auch der Kopf nach vorn herab, und das Auge nähert sich in bedenklicher Weise der Schreibfläche. Zwar erscheinen alle Gegenstände bei der Annäherung deutlicher; aber es wächst in dem gleichen Maße auch die Gefahr für das Auge. Die in den mittleren und unteren Halswirbelgelenken erfolgende Drehung des Kopfes hat ihre besonderen anatomischen Schwierigkeiten (Schubert, Kocher) und führt bald zur Ermüdung der betreffenden Halsmuskelpartieen. Es wird daher der Kopf nicht ausreichend gedreht, so daß die Übelstände für das Auge bestehen bleiben, oder er wird nach links geneigt, oder es wird eine Rechtswendung des Rumpfes zu Hilfe genommen. Es ist nur zu natürlich, daß das Kind die letztere Haltung, die bequemer, aber gesundheitsnachteilig ist, einnimmt und so den Grund zur Verschlechterung der ganzen Körperhaltung legt. Wird nämlich der Kopf nach rechts gedreht, so folgen auch die Schultern und der ganze Oberkörper mehr oder weniger dieser Richtung. „In den meisten Fällen bildet die Querachse des Beckens, die Verbindungslinie der Sitzknorren, einen Winkel mit der Bankkante, so daß die linke Seite des Beckens weiter nach vorn steht als die rechte. Befindet sich die Querachse einmal parallel mit dem Bankrand, so ist jedenfalls durch eine Drehung der ganzen Wirbelsäule nach rechts eine entsprechende Schrägstellung des Körpers in der Schulterhöhe erzeugt. Immer also bildet die Schulterlinie einen nach rechts offenen Winkel mit dem Tischrande. Die unausbleibliche Folge ist, daß der linke Arm des Kindes, welches in Rechtslage schreibt, vollständig auf den Tisch zu liegen kommt, während der rechte mit seinem größeren Teil von dem Tischrande herabragt. Ferner kommt der linke Ellenbogen, namentlich da die Tischplatte geneigt ist, höher zu stehen als der rechte. Damit ist ohne weiteres das Höherstehen der linken Schulter gegeben“ (Rembold). Durch diese Veränderungen verliert aber auch die Wirbelsäule ihre gerade, aufrechte Haltung und erfährt eine C-förmige Ausbiegung nach links. Diese seitlichen Körperverschiebungen finden sich bei jedem Kinde, das in der Rechtslage schreibt, und sie entsprechen genau den bleibenden, als Skoliose bezeichneten Verkrümmungen der Wirbelsäule (Schubert, Mayer, Schenk). Solche Verschiebungen des Körpers verursachen große Ermüdung und werden daher auf die Dauer unbehaglich. Der Körper sinkt in sich zusammen. Zu der Seitwärtskrümmung gesellt sich noch eine übermäßige Biegung nach vorn. Der Kopf wird nach vorn geneigt, bis die Muskeln und Bänder des Nackens straff gespannt sind, oder er erhält zuweilen durch Lagerung auf dem weit auf den Tisch geschobenen linken Arm stützenden Halt. Die Brust findet an der vorderen Tischkante einen Ruhepunkt. Daß diese widernatürlichen Haltungen des Körpers, wie sie beim Schreiben in der Rechtslage vorkommen, im höchsten Grade gesundheitsschädlich sind, liegt klar zu Tage und bedarf keiner weiteren Ausführung.

Das Abweichen von der normalen Körperhaltung, also sowohl die seitliche Verkrümmung der Wirbelsäule als auch das übermäßige Vornübersinken des Rumpfes, bringt das Auge in bedenklicher Weise der Schrift näher und zwingt es zu einer größeren Anstrengung seiner Akkommodationseinrichtungen und zu stärkerer Konvergenz seiner Sehachsen. Da ferner bei vorgebeugtem Kopfe der Rückfluß des Blutes aus demselben behindert ist, so tritt auch noch eine Blutüberfüllung des Auges ein. Es sind somit die wesentlichsten Bedingungen für die Entstehung der Myopie gegeben.

Da die Rechtslage des Heftes also als eine der Ursachen der Myopie, der Anisometropie und der Rückgratverkrümmungen angesehen werden kann, so ist die Forderung wohlberechtigt, daß alle Rechtslagen beim Schreiben unbedingt zu vermeiden sind.

Der wichtigste Vorteil, den die Mittenlagen des Heftes vor den Rechtslagen haben,

besteht darin, daß beide Augen sich in gleicher Entfernung von der Schrift befinden. Infolgedessen ist es nicht notwendig, den Kopf in der Weise, wie es bei der Rechtslage erforderlich war, nach rechts zu drehen. Es fehlt somit diese Ursache, welche den Anfang zum Verfall der ganzen Körperhaltung bildete; es ist damit auch das übermäßige Vornüberneigen des Kopfes, sowie die bedenkliche Annäherung der Augen an die Schrift, welche in dieser Körperhaltung ihre Ursache hatten, verhindert. Beide Augen haben bei der Mittenlage auch die gleiche Arbeit zu leisten. Sie müssen, um die Zeilen zu verfolgen, abwechselnd nach links und rechts gewendet werden, wobei von Anfang bis zur Mitte der Reihe und von hier bis zum Ende jedesmal das betreffende Auge eine Wendung von geringer Größe auszuführen hat. Da diese Drehung abwechselnd beide Augen betrifft, so ist sie ohne nachteiligen Einfluß.

Um zu finden, ob die gerade oder die schräge Mitteulage wegen ihrer hygienischen Vorteile vorzuziehen sei, müssen wir den Anteil des Auges, des Armes und der Hand bei der Ausführung der Buchstaben und der Zeilen kennen lernen.

C. **Anteil von Auge, Arm und Hand beim Schreibakt.** 1. Was den Anteil des Auges beim Schreibakt anbelangt, so ist darüber, daß es wichtige Funktionen dabei zu erfüllen hat, kein Zweifel vorhanden; aber über dte Art dieser Beteiligung herrscht noch keine Einigkeit. Jedoch ist soviel unbedingt richtig, „daß es sich beim Schreiben nicht bloß um ein Erlennen der Schriftformen handelt, sondern daß — namentlich beim Erlernen der Schrift — eine Hauptaufgabe des Sehvermögens es ist, die Form der entstehenden Zeichen zu kontrollieren“ (Rembold). In der Schreibschrift reihen wir die einzelnen Buchstaben durch Verbindungsstriche aneinander. Es ist dies hauptsächlich wohl aus Gründen der Schreibschnelligkeit geschehen, um nicht die Feder jedesmal nach Vollendung eines einzelnen Buchstabens vom Papier emporzuheben und sie bis zum Anfangspunkte des nächsten in der Luft zu führen. In der Druckschrift stehen die Buchstaben eines Wortes ohne eine derartige Verbindung nebeneinander; nur die Teile eines Buchstabens sind durch lleine Verbindungsstriche vereinigt. Letztere lönnten in den meisten Fällen auch fehlen, und doch wäre die Schrift lesbar. Ähnlich ist es mit der Schreibschrift. Wir können eine Schrift, die nur aus den Grund- oder Schattenstrichen besteht, wohl entziffern; aber es gelingt uns dies nicht, wenn wir nur die Haarstriche niederschreiben. Die Grundstriche sind eben das Wesentlichste der Schreibschrift; sie bilden gleichsam das Gerippe, dessen einzelne Teile durch feine Bänder, die Haarstriche, vereinigt sind. Dieser Bedeutung wegen ist es auch erklärlich, wenn die Inanspruchnahme der Augenthätigkeit beim Schreiben zu der Richtung der Grundstriche in einem ganz bestimmten Verhältnis steht.

Die beste Auskunft auf die Frage, in welcher Weise die Augen die Ausführung der einzelnen Buchstabenelemente begleiten, giebt die Beobachtung an Zeichnenden. Der Zeichner zieht eine senkrechte Linie, die er sorgfältig ausführen will, immer von oben nach dem Körper zu, senkrecht zu der Augengrundlinie, d. h. der Linie, welche die beiden Augenmittelpunkte verbindet, eine wagerechte von links nach rechts, in der Visierebene, d. h. derjenigen Ebene, welche durch die beiden Augenmittelpunkte und durch den Punkt gelegt ist, auf welchen die Augen im gegebenen Moment gerichtet sind. Wie es beim Zeichnen ist, so ist es auch beim Schreiben. Beide Fertigkeiten können in Bezug auf die Ausführung überhaupt als eine und dieselbe Kunst angesehen werden. Der Unterschied ist nur der, daß die stete Wiederholung der gleichen Formen, auf welche wir uns beim Schreiben beschränken, die vielfache Übung und die individuelle Freiheit bei der Gestaltung der Formen den Geübteren eine bestimmte Unabhängigkeit der Hand von der Kontrolle der Augen gewähren.

Kinder, die das Schreiben erlernen, also noch keine Geläufigkeit in dieser Fertigkeit besitzen, und die zumeist die Buchstaben groß ausführen, folgen der Federspitze mtt den Augen. Man kann diese Augenbewegungen direkt beobachten. Mit der wachsenden Geläufigkeit und Sicherheit der Hand und mit der Abnahme der Buchstabengröße werden nicht mehr alle Strichelemente von den Blickbewegungen verfolgt. Die Augen gehen im wesentlichen nur noch den Grundstrichen nach; die Hand hat sich bis zu einem gewissen Grade von der Kontrolle der Augen frei gemacht. Diese Befreiung tst weniger auf die veränderte Größe der Buchstaben als auf die Schnelligkeit in der Darstellung zurückzuführen. Bei ganz langsamem und sorgfältigem Schreiben der Buchstaben folgen wir indes den Elementen wieder

in dem gleichen Maße, wie es die Anfänger thun.

Der verschiedene Wert, der den einzelnen Buchstabenteilen bezüglich der Lesbarkeit der Schrift zukommt, giebt sich auch in der Sorgfalt und in der Zeitdauer zu erkennen, mit der die einzelnen Formelemente dargestellt werden. In der Regel wird der Aufstrich schnell gezogen, der Grundstrich dagegen langsamer ausgeführt. Entsprechend der verschiedenen Dauer, welche zur Darstellung der einzelnen Buchstabenteile erforderlich ist, muß auch Quantität und Qualität der Thätigkeit sein, die das Auge hierbei zu leisten hat. Bei den Aufstrichen legt die Spitze der Feder den Weg vom Ausgangspunkt bis zum Zielpunkt in Schnelligkeit zurück, ohne daß das Auge dabei wesentlich bethätigt ist. Dagegen muß dasselbe beim Schreiben der Abstriche diese Buchstabenteile vom oberen bis zum unteren Ende begleiten. Nur in diesem Falle ist ein gleichmäßig fortschreitendes Ziehen der Grundstriche und somit die richtige Darstellung dieser Elemente möglich. Wird nur der obere Endpunkt ins Auge gefaßt, so wird der Grundstrich nur oben stark, unten dagegen spitz und erreicht hier nicht die Linie oder geht über sie hinaus. Wird nur der untere Endpunkt ins Auge gefaßt, so werden die Grundstriche oben spitz und unten stark und zeigen ungleiche Höhen. In den Fällen, wo Keilformen entstehen, erfolgt auch das Ziehen der Grundstriche weit schneller, als wenn das Auge ihre Entstehung in allen ihren Teilen begleitet. Diese und andere landläufige Fehler beim Schreiben haben also ihre Ursachen darin, daß die Kinder die Thätigkeit ihrer Augen nicht in der rechten Weise den einzelnen Teilen der Buchstaben zuwenden. Solche Beobachtungen aus der Praxis des ersten Schönschreibens bestätigen die Ansicht, daß das Auge bei der Darstellung der Buchstaben wesentliche Arbeit zu leisten hat. Weniger deutlich tritt der Einfluß des Auges beim Schnellschreiben hervor; daß er aber auch hierbei vorhanden sein muß, ist nach dem Angeführten als sicher anzunehmen, obwohl es schwierig ist, wegen der Kleinheit der Buchstaben und der Geringfügigkeit der hierzu erforderlichen Augenbewegungen letztere nachzuweisen. Schubert konnte bei Kindern des 3.—5. Schuljahres diese Augenbewegungen erst für Grundstriche von 1 cm und größerer Länge konstatieren, Pflüger schon für 4 mm lange Grundstriche. Ahrens befestigte eine kurze Borste in geeigneter Weise auf der Hornhaut des Auges, wodurch die Bewegung des Hornhautmittelpunktes in fünffacher Vergrößerung gezeigt wurde. Wenn die Versuchsperson langsam schrieb, so machte die Borstenspitze dann und wann deutliche Auf- und Abwärtsbewegungen; sie ruhte eine Weile, um dann wieder einen Ausschlag in vertikaler Richtung zu geben. Dies Auf- und Abgehen fand immer zu der Zeit statt, wenn ein langer Buchstabe geschrieben wurde. In gleicher Weise zeigte sich diese Auf- und Abwärtsbewegung, wenn mit gewöhnlicher Schnelligkeit geschrieben wurde.

Aus den Beobachtungen beim Schreibunterricht wie auch aus den wissenschaftlichen Versuchen ergiebt sich, daß bei großen Formen und langsamem Schreiben — Eigenschaften, wie wir sie bei den ersten Jahrgängen der Schüler, namentlich auch beim sog. Schönschreiben, finden — das Auge die Ausführung aller Schriftelemente begleitet, und daß bei gewöhnlicher Schnelligkeit und üblicher Größe der Schrift auch der Erwachsene mit seinen Augen den langen Buchstaben, insbesondere in ihren Abstrichen, noch bis zu einem gewissen Grade folgt.

Diese Thätigkeit der Augen bei der Ausführung der Buchstaben läßt ohne weiteres annehmen, daß die Stellung der Augen zu der Richtung der Grundstriche gewisse Regelmäßigkeiten aufweisen wird. Um diese Beziehungen zu bestimmen, hat man die Lage der Augengrundlinie zu der Grundstrichrichtung, d. h. die Größe des Grundstrich-Grundlinien-Winkels festgestellt. Nach den Messungen von Berlin-Rembold bewegt sich die Größe dieses Winkels zwischen einem Minimum von 58° und einem Maximum von 112°. Aber diese Grenzwerte und auch die nächstgelegenen Winkelgrößen kommen nur in einzelnen Zahlen vor. Die größte Zahl findet sich zwischen 80 und 90°. Die Durchschnittsgröße bei 346 Fällen war 85,5°. Aus diesen Messungen leiteten Berlin-Rembold folgendes Gesetz ab: Die Grundstriche werden mit geringen Ausnahmen so gezogen, daß sie mit der bis zur Federspitze vorgerückt gedachten Augengrundlinie annähernd einen Winkel von 90° bilden. Diese Stellung der Augen zu den Grundstrichen hat auch durch eine auf die Physiologie der Augen gegründete Untersuchungsmethode von Ahrens ihre Bestätigung gefunden. Um Berlin-Rembolds Messungsresultate zu kontrollieren, bestimmte Schubert die Größe des Grundstrich-Grundlinien-Winkels auf

andere Weise. Nach ihm bewegten sich die Grenzen des Winkels zwischen 50° und 120°; zwischen 70° und 105° lagen ca. 93 % aller Fälle. Das Mittel bei den 994 Messungen betrug 88°, und zwar für gerade Mittenlage 93,9°, für schräge Mittenlage 83,3° und für willkürliche Lage 85,1°. Zu ähnlichen Zahlen kam auch Schenk.

Von der Richtigkeit dieses Verhältnisses zwischen Grundlinie und Grundstrich kann man sich leicht durch eigene Beobachtungen überzeugen. Wenn man sich nämlich hinter das schreibende Kind stellt und den eigenen Kopf in eine möglichst symmetrische Stellung mit dem des Schreibenden bringt, so sieht man, daß fast alle Grundstriche senkrecht auf der Augengrundlinie stehen. Gleichzeitig bemerkt man aber auch, daß manche Kinder eine Ausnahme von dieser Regel bilden; indes zeigt sich auch bei ihnen ein bestimmtes Verhältnis zu den Buchstabenelementen, die in dem jeweiligen Momente geschrieben werden. In diesen Ausnahmefällen steht die Grundlinie meistenteils senkrecht, seltener parallel zu den Haarstrichen.

Infolge ihrer Beobachtungen unterscheiden Berlin-Rembold in der Stellung der Augengrundlinie zu den Buchstabenelementen drei Typen. Typus I: Augengrundlinie senkrecht oder doch annähernd senkrecht zu den Grundstrichen; Grundstrich-Grundlinien-Winkel gleich 90° oder annähernd so groß. Typus II: Augengrundlinie senkrecht zu den Haarstrichen; Grundstrich-Grundlinien-Winkel größer als ein rechter. Typus III: Augengrundlinie parallel zu den Haarstrichen; Grundstrich-Grundlinien-Winkel kleiner als ein rechter. Der erste Typus, der am häufigsten vorkommt, richtet seine Aufmerksamkeit besonders auf die Ausführung der Grundstriche, die beiden anderen, seltener sich zeigenden Typen besonders auf die der Haarstriche. Da diese drei Typen auch durch verschiedene Körperhaltungen des Schreibenden gekennzeichnet sind, so kann der aufmerksame Lehrer dieselben an seinen Schülern, namentlich an ihren Kopfhaltungen, unterscheiden. Schräge Mittenlage des Heftes vorausgesetzt, charakterisieren sich die drei Typen in folgender Weise: I. Kopf gerade und ziemlich aufrecht, desgleichen der Körper; II. Kopf stark rechts geneigt und nach rechts gedreht; die linke Schulter vorgenommen; III. Kopf stark nach links geneigt und nach links gedreht. Die Körperhaltung bei Typus I muß als eine nahezu normale bezeichnet werden, mit welcher jeder Lehrer und jeder Hygieniker zufrieden sein kann.

Die Beziehungen zwischen Grundlinie und Grundstrich sind eine Folge des Wundt-Lamanskyschen Gesetzes, nach welchem besonders jene Blickbahnen bevorzugt werden, welche mit der Visierebene in einer Ebene liegen oder senkrecht zu derselben stehen. Bei ungünstiger Heftlage wird das Kind Kopf und Rumpf drehen, um eine der drei typischen Lagen der Grundlinie zu den Buchstabenelementen einzunehmen.

Der Grund dafür, daß der Grundstrich-Grundlinien-Winkel etwas kleiner als ein rechter ist, daß also die Buchstaben etwas rechtsschräg zur Grundlinie stehen, liegt teils in dem Bau der Hand, teils auch darin, daß derjenige, welcher bei Rechtslage des Heftes das Schreiben erlernt hat, wegen der Schwierigkeit, die Grundstriche genau in die Mittelebene zu bringen, sich vielleicht damit genügen läßt, sie etwas rechts von der Mitte, aber in ihrer möglichsten Nähe auszuführen. Wir schreiben auch zumeist nicht immer in der genauen Mittenlage, sondern in der Rechtslage, wenn letztere auch nur wenig von der Mittellinie abweicht.

Die Steilschreiber bestreiten den diktatorischen Einfluß der Augen bei der Ausführung der Grundstriche und somit auch das Berlin-Remboldsche Gesetz von der senkrechten Stellung der Grundstriche zur Grundlinie. Sie halten den ersteren Einfluß für nur sehr geringwertig, bezweifeln sogar, ob derselbe vorhanden ist, obwohl Schubert, Mayer und Schenk durch die Ergebnisse ihrer Messungen des Grundstrich-Grundlinien-Winkels nichts anderes erbracht haben als eine Bestätigung für das thatsächliche Bestehen jener regelmäßigen Beziehungen. Natürlich beherrscht nicht ein starres Gesetz in physikalischem Sinne den so zusammengesetzten Schreibakt, weil die kleinste Veränderung in der Lage von Rumpf, Arm oder Hand sogleich einen Einfluß auf die Buchstabenteile ausüben. Wie in der Natur die verschiedensten Gestaltungen vorkommen, beeinflußt durch die mannigfachsten Ursachen, so werden auch die Haltungen des kindlichen Körpers beim Schreiben keineswegs eine völlige Gleichmäßigkeit, ohne Abweichung von der Norm, aufweisen, und doch können wir hier wie bei den Naturformen von einer bestimmten Gesetzmäßigkeit reden. Wegen dieser Verhältnisse darf es uns nicht wundern, wenn der

Grundstrich-Grundlinien-Winkel nicht immer ein rechter ist, sondern sich ihm nur nähert.

Für das regelmäßige Verhältnis von Grundlinie und Grundstrich giebt Schubert eine andere Erklärung, nach welcher die Lage der Grundstriche in Beziehung zur Richtungslinie, d. h. der Linie, die man von der schreibenden Federspitze nach der Mitte der Brust gezogen denkt, gebracht wird; aber diese Deutung ist keineswegs berechtigter als diejenige Berlin-Rembalds, da bei ihr nicht weniger und nicht geringere Abweichungen von den normalen Verhältnissen vorhanden sind als bei dem Grundstrich-Grundlinien-Winkel.

Aus unseren Betrachtungen hat sich ergeben, daß das Auge bei den Ausführungen der Buchstaben, insbesondere der Grundstriche, wesentlich mitbeteiligt ist, und daß letztere annähernd senkrecht zur Augengrundlinie stehen. Die physiologische Schrift ist daher diejenige, bei welcher die Grundstriche senkrecht zur Grundlinie, somit auch senkrecht zur Tischkante gezogen werden. In letzterer Forderung stimmen die Anhänger der Schrägschrift und der Steilschrift überein. Ein Unterschied zwischen beiden Parteien tritt dagegen bezüglich des Einflusses der Augen bei der Ausführung der einzelnen Buchstaben und bezüglich der Stellung der Grundlinie zu den Grundstrichen hervor. Die Steilschreiber stellen ersteren Einfluß als durchaus geringwertig hin und bestreiten daher folgerichtig auch die Regelmäßigkeit in dem Verhältnis der Grundlinie zu den Grundstrichen. Soweit sie diese Regelmäßigkeit zugestehen, erklären sie dieselbe zumeist nur aus den Gesetzen der Handbewegung. Die Anhänger der Schrägschrift sehen auf Grund der praktischen Erfahrungen beim Schreibunterricht und auf Grund der Ergebnisse wissenschaftlicher Versuche jenen Einfluß als thatsächlich bestehend an und halten ihn von wesentlicher Bedeutung; dementsprechend müssen sie auch die Stellung der Grundlinie zu den Grundstrichen vorwiegend als abhängig von der Thätigkeit der Augen betrachten und diesem Verhältnisse den Charakter eines physiologischen Gesetzes geben.

2. Um die Bedeutung gerade aber schräg verlaufender Zeilen für die Augenbewegung festzustellen, muß das schon erwähnte Wundt-Lamanskysche Gesetz berücksichtigt werden, nach welchem die Augen besonders jene Blickrichtungen bevorzugen, welche mit der Visierebene in einer Ebene liegen oder senkrecht zu derselben stehen. Eine schräge Richtung wird thunlichst vermieden, weil dieselbe von Raddrehungen oder Rollungen der Augen begleitet wird, Bewegungen, die auf die Dauer ermüdend wirken und daher unerträglich werden. Um eine von links unten nach rechts oben verlaufende Linie zu verfolgen, ziehen wir, wie die Steilschreiber meinen, es vor, „den Kopf so zu neigen, daß die beabsichtigte Blickrichtung mit einer jener bevorzugten Blickbahnen annähernd zusammenfällt; beim Schreiben in schräger Mittenlage z. B. erfolgt Linksneigung des Kopfes, um die Richtung der mit dem Auge zu verfolgenden Zeile womöglich in die Visierebene aufzunehmen oder sie ihr doch thunlichst zu nähern."

Ehe darauf eingegangen wird, nachzuweisen, welchen Einfluß das Wundt-Lamanskysche Gesetz bei dem Verfolgen der Zeile ausübt, muß erst geprüft werden, ob denn die Zeile überhaupt von den Blickbewegungen verfolgt wird und — im Bejahungsfalle — welchen Weg die Blickbahnen beim Verfolgen der Zeile nehmen.

Wenn wir den physiologischen Gesetzen entsprechend sehen wollen, so muß der fixierte Punkt von den Richtungslinien beider Augen unter gleichem Winkel getroffen werden, d. h. die von den beiden Pupillen nach dem fixierten Punkte gezogenen Linien müssen gleich lang sein, also mit der Verbindungslinie beider Pupillen ein gleichschenkliges Dreieck bilden. Schreitet der fixierte Punkt auf der Zeile von links nach rechts fort, so muß, wenn diese optischen Gesetze vollkommen erfüllt werden sollen, der Kopf sich dementsprechend drehen. Daß die Zeile durch Kopfdrehungen verfolgt wird, ist also durchaus physiologisch; denn würde der Kopf sich nicht drehen, so würden beide Augen bald ungleichen Abstand von dem fixierten Punkt erhalten. Nun ist aber zu bedenken, daß das Auge viel beweglicher ist als der Kopf. Wegen dieser Beweglichkeit ist es möglich, daß die Augen auch ungleiche Entfernung von dem jeweilig fixierten Punkte haben können. Dieselben übernehmen daher häufig einen Teil der Arbeit, die der Kopf eigentlich zu leisten hätte. Wie Schubert nachgewiesen hat, verfolgen die Augen durch ihre Bewegungen ein Stück der Zeile, das durch Kopfdrehungen zu verfolgen naturgemäß wäre. So lange aber diese Abweichungen der Augen von ihrer normalen Mittelstellung nicht gewisse Grenzen überschreiten, so lange hierbei die Augenmuskeln gleichmäßig und nicht zu lange

Digitized by Google

in Thätigkeit gesetzt werden, sind diese Abweichungen unschädlich.

Wenn nun auch als richtig angesehen werden kann, daß die Zeile außer durch Kopfdrehungen auch durch Augenbewegungen begleitet wird, ja muß doch noch der Nachweis geführt werden, welchen Weg der Fixierpunkt vom Anfang bis zum Ende der Zeile genommen hat. Dieser Nachweis ist von den Vertretern der Steilschrift noch nicht geliefert; sie folgern aus dem Umstande, daß die Zeile von den Blickbahnen verfolgt wird, ohne jede weitere Beweisführung sogleich, daß der Weg des Fixierpunktes in allen seinen Teilen genau mit der Zeile zusammenfällt, daß also bei dem Schreiben einer Zeile das Auge andauernd und ohne jede Abweichung der geraden Linie folgt. Daß letzteres geschieht, ist wenig wahrscheinlich, weil nicht anzunehmen ist, daß das Auge sich einer solchen Zwangslage unterordnet; denn wir müssen bedenken, daß für unsere Kinder zum Schreiben einer Zeile mehrere Minuten Zeit erforderlich sind, während welcher das Auge, ganz langsam auf der Zeile fortschreitend, dieser ohne jede Abweichung folgen müßte. Ein solcher Zwang wäre unnatürlich. Nun kommt dazu, daß alle geschriebenen Reihen keine geraden Linien darstellen, ganz gleich, ob wir auf vorgezogenen Linien schreiben, oder ob wir uns erst im Geiste eine ideelle Linie konstruieren, der die Augen zu folgen gezwungen sind. Wenn wir einmal versuchen, die Linie dadurch zu bilden, daß man die unteren Enden der Buchstaben auf der Linie verbindet, so ergiebt sich, daß die so hergestellte Linie stets unregelmäßig verläuft; denn die ideellen Zeilen der einzelnen Worte fallen keineswegs mit der vorgezogenen Linie zusammen. Es ist nun doch nicht möglich anzunehmen, daß die Blickbahnen der vorgezogenen geraden Linie gefolgt sind, sondern es ist doch viel wahrscheinlicher, daß sie, wenn sie überhaupt bei der Ausführung der Zeile in Betracht kommen, der erst zu konstruierenden regelmäßigen Zeile gefolgt sein müssen. Auch unter den denkbar günstigsten physiologischen Verhältnissen sind diese Abweichungen von der geraden Linie bemerkbar. Liegt das Heft in gerader Mittenlage und wird nun senkrechte Schrift geschrieben, so steigt immer eine Reihe von mehreren aufeinanderfolgenden Buchstaben bergan, wie dies die meisten schnellgeschriebenen Steilschriftproben beweisen. Es ergiebt sich hieraus wohl ohne Zweifel, daß der Weg, den die Blickbahnen beim Verfolgen der Zeile nehmen, keine gerade Linie ist.

Der Weg der Blickbahnen ist nach der Ansicht der Schrägschreiber viel natürlicher, als ihn die Steilschreiber annehmen. Wenn beim Schreiben gewöhnlicher Schrift das Auge die Ausführung der langen Striche bei den Buchstaben begleitet, während bei den kleinen Buchstaben das Auge der Zeile folgt, so wird der Weg, den die Blickbahnen nehmen, im großen und ganzen der Form des geschriebenen Wortes gleichen, wobei dieselben die Linie entweder ab- oder aufsteigend schneiden. Es würde somit ein leicht verständlicher Weg gefunden sein, den die Blickbahnen beim Verfolgen der geschriebenen Zeilen zurücklegen; sie würden der Linie in der Form einer unregelmäßigen Zickzacklinie folgen, die mit jeder ihrer Strecken die Zeile durchschneidet, wie dies die Untersuchungen von Ahrens in anschaulicher Weise zeigen. — Stehen die Buchstaben senkrecht auf der Zeile, so wird diese auch rechtwinklig von den wichtigsten Blickbewegungen, d. h. denjenigen, die den Grundstrichen folgen, geschnitten, dagegen rechtsschräge bei Schrägschrift.

Wenn die Augengrundlinie mit den Grundstrichen annähernd einen rechten Winkel bildet, so wird bei der Schrägschrift die Grundlinie die Zeile von links oben nach rechts unten schneiden. Je schräger das Heft liegt, d. h. je größer der Winkel zwischen Heftrand und Tischkante ist, desto größer ist der Winkel zwischen Grundlinie und Zeile, und umgekehrt. Der Winkel zwischen Heftrand und Zeile ist also gleich dem Grundlinien-Zeilen-Winkel. Die Steilschreiber meinen, daß die Augenstellung, bei welcher die Grundlinie die Zeile schneidet, für das Auge unbequem sei, und daß der Schreibende danach strebe, die Zeile in die Visierebene aufzunehmen oder sie ihr doch thunlichst zu nähern, also den Grundlinien-Zeilen-Winkel zu verkleinern. Als Beispiel für den zwingenden Einfluß, welchen schräg verlaufende Zeilen auf die Stellung der Grundlinie und damit auf die Kopfhaltung ausüben, wird gewöhnlich das Lesen schräg aufsteigender Schreib- und Druckzeilen angeführt. Hierbei wird der Lesende unwillkürlich den Kopf nach der Seite neigen, und zwar so, daß das linke Auge tiefer gestellt wird, wenn die Zeilen von links unten nach rechts oben ansteigen, und umgekehrt. Zu diesem Beispiele ist aber zu bemerken, daß es doch ein wesentlicher Unterschied, ob das Auge,

wie es beim Lesen erforderlich ist, die Zeilen vom Anfang bis zum Ende in möglichster Schnelligkeit verfolgen muß, oder ob es wie beim Schreiben nur ganz langsam der Zeile nachgeht. Die Augenbewegungen, die zum Verfolgen der Reihen beim Lesen ausgeführt werden, können nicht als völlig gleich denjenigen angesehen werden, die zu diesem Zwecke beim Schreiben erforderlich sind. Hierbei sind nämlich „die Bewegungen so langsam, daß die Zusammenziehung der thätigen Augenmuskeln nur ganz allmählich erfolgt, und so eine besondere Anstrengung derselben ausgeschlossen bleibt aber sich doch erst nach längerer Zeit fühlbar machen wird" (Daiber). Ferner hat auch das Auge beim Schreiben ausreichend Zeit, die einzelnen Schriftformen selbst bei ungünstiger Heftlage zu fixieren, ohne eine schädigende Stellung einzunehmen.

Wie nun aber die Messungen des Grundlinien-Zeilen-Winkels ergeben haben, ist derselbe dem Heftrand-Zeilen-Winkel entweder vollkommen aber doch annähernd gleich. Daraus ergiebt sich ohne weiteres, daß bei schräger Mittenlage die Grundlinie die Zeile von oben links nach unten rechts schneidet, und daß von einem Bestreben, die Zeile in die Visierebene aufzunehmen, nichts zu bemerken ist. Diese Erfahrung wurde auch von Ahrens durch eine besondere Untersuchungsmethode bestätigt. Wäre jene Tendenz vorhanden, so müßte doch wenigstens bei gerader Mittenlage, die die günstigsten Bedingungen für diesen Zweck hat, die Zeile vollkommen in die Visierebene gelegt werden. Das ist keineswegs der Fall. Die Steilschreiber gestehen selber, daß die Grundlinie auch bei gerader Zeilenführung nicht eine ganz wagerechte Haltung hat. Diese Thatsache deutet darauf hin, daß die Zeilenführung nicht einzig und allein das veranlassende Moment für die Schrägstellung der Augengrundlinie ist, sondern daß hier noch andere Faktoren wirksam sein müssen. Zu diesen können wir fast alle Momente zählen, die bei der Schreibhaltung in Betracht kommen, nämlich schlechte Haltung des Rumpfes, der Arme, der Feder u. s. w. Diese Faktoren sind auch bei schräger Mittenlage in Wirkung und zwar häufig in ungünstigerem Maße als bei der geraden Mittenlage, weil gegenwärtig die Schrägschrift zumeist unter minder vorteilhaften Bedingungen ausgeführt wird als die Steilschrift. Es kann uns daher nicht wundern, wenn bei schräger Mittenlage eine ungünstigere Stellung der Augen gefunden wurde als bei gerader. Wir kommen auf diese Verhältnisse in dem Kapitel „Steil- und Schrägschrift" noch eingehender zurück.

Faßt man alle Beobachtungen, Messungen und Ausführungen über die Thätigkeit der Augen beim Verfolgen der Zeile zusammen, so findet man nichts, was ein andauerndes, keine Abweichung gestattendes Fortschreiten des Fixierpunktes auf der Linie beweisen könnte, nichts auch von einem Parallelismus von Zeile und Grundlinie. Es kann darum auch der Einfluß der Zeile auf die Augenstellung nicht von wesentlicher Bedeutung sein. Alle Untersuchungen haben vielmehr ergeben, daß die Grundlinie die Zeile schneidet, und daß die Größe des Grundlinien-Zeilen-Winkels von der Schräglage des Heftes abhängig ist, wobei natürlich immer Mittenlagen vorausgesetzt werden.

Da für die Steilschrift gerade Mittenlage des Heftes erforderlich ist, so folgt daraus, daß die Steilschreiber die wagerechte Zeilenführung für die allein richtige, physiologische Zeilenrichtung halten müssen. Dies setzt aber voraus, daß das Auge die Zeile verfolgt; denn damit war diese Thätigkeit als die hauptsächlichste Arbeit der Augen charakterisiert, und die Stellung der Grundlinie mußte von der Richtung der Zeile abhängig sein. Natürlich mußte dann auch der Einfluß des Auges bei der Ausführung der Buchstaben als ganz minimal aber als überhaupt nicht vorhanden gedeutet werden; denn sonst würde doch die Stellung der Grundlinie auch von der Richtung der Buchstaben beeinflußt sein. Das wäre aber dem Prinzip der Steilschreiber zuwider. Es wird daher von den Verteidigern dieser Schriftrichtung die Thätigkeit der Augen bei dem Ausführen der Buchstaben, die doch einwandfrei nachgewiesen ist, als ganz bedeutungslos hingestellt, dagegen das strikte Verfolgen der Zeile, das nur angenommen, aber nicht bewiesen ist, als die wesentlichste Arbeit des Sehorgans angesehen. Von dieser Grundanschauung dürfen die Steilschreiber nichts aufgeben.

3. Die Bewegungen der Hand und des Armes erfolgen nach bestimmten Gesetzen, die von wesentlicher Bedeutung sowohl für die Zeilenführung als auch für die Richtung der Grundstriche sind.

Wenn man jemand in guter systematischer Haltung vor den Tisch setzt und die Vorderarme symmetrisch auf die Tischplatte legen läßt

mit der Forderung, dies so zu thun, daß dabei keinerlei Anstrengung stattfindet und keinerlei Ermüdung eintritt, so ist die Art, wie die Vorderarme aufliegen, stets die der gewöhnlichen Ruhelage, eine mittlere Lage (Berlin-Rembold). Jede andere Lage erfordert eine fühlbare Anstrengung und wirkt auf die Dauer ermüdend. Welche Forderungen an die Armhaltung im einzelnen gestellt werden müssen, wird bei der Schreibhaltung ausgeführt werden. Beim Schreiben sollen nur die auf der Tischplatte befindlichen Körperteile (Hand und Vorderarm bis zu seinem Stützpunkt auf der Tischkante) die eigentlichen Schreibbewegungen ausführen, während der Rumpf und die Oberarme in möglichster Ruhe verbleiben. Wenn man nun die Hand schreibfertig auf das Papier legt und sie zunächst ihrer Ruhelage überläßt, bei welcher irgendwelche Muskelanstrengung ausgeschlossen ist, so wird sich zeigen, daß die Hand genau in der Richtung des verlängerten Unterarmes liegt, und daß die innere Handfläche weder parallel noch senkrecht zur Tischfläche steht, sondern daß sie eine mittlere Schrägstellung einnimmt. Wenn nun die Finger in richtiger Weise gehalten werden, so ist ihnen die erforderliche Bewegungsfreiheit für Auf- und Abstriche gesichert. In der bezeichneten Ruhelage der Hand beschreibt die Federspitze nicht einen geraden Strich, sondern einen äußerst flachen, nach rechts offenen, senkrecht stehenden Bogen; aber es hat auch keine Schwierigkeit, ohne Änderung der Handlage nicht bloß senkrechte gerade Linien, sondern auch senkrechte flache Bogenlinien mit Konvexität nach rechts zu beschreiben.

Läßt man bei Ruhelage der Hand, ohne letztere zu drehen und zu wenden, einige Beugungen und Streckungen ausführen mit der Aufforderung, die Striche in der Richtung zu ziehen, welche die bequemste ist, so werden die entstehenden Striche ziemlich genau gegen die Mitte des Körpers gerichtet sein und zugleich senkrecht zum Pultrande stehen. Vorausgesetzt muß aber werden, daß die schreibende Federspitze sich genau vor der Mitte des Schreibenden befindet.

Liegt das Heft in der Mittenlage, so wird die Richtung dieser Striche sowohl gegen den Pultrand als auch gegen die Querachse des Körpers natürlich ganz dieselbe bleiben, wenn unter sonst gleichen Bedingungen das Papier einmal schräg, das andere Mal gerade vor der Mitte des Körpers liegt. Ändern wird sich dabei nur ihre relative Lage zu der Zeile. Die Striche werden senkrecht auf letzterer stehen, wenn das Heft gerade liegt; sie werden schief auf ihr stehen, wenn es schräge liegt, und zwar ist ihre Neigung von der Drehung des Papiers abhängig. — Unter Voraussetzung der Mittenlage ist also die naturgemäße Richtung der Grundstriche die senkrechte, ganz gleich, ob in gerader oder in schräger Mittenlage geschrieben wird. Genau genommen, werden immer nur die wenigen Grundstriche, die genau der Mittellinie entsprechen, senkrecht zur Tischkante stehen. Die übrigen Buchstaben werden entweder linksschief oder rechtsschief stehen, je nachdem sie links oder rechts von jener Linie hergestellt sind.

Stehen die wesentlichsten Bestandteile der Schrift, die Grundstriche, senkrecht zur Tischkante, so stehen sie auch in derselben Richtung zur Querachse des Körpers, wenn die Brust parallel der Tischkante ist. Stehen die Grundstriche schräg zum Tischrande, so müssen auch die Grundlinie und die Querachse des Körpers so gedreht werden, daß sie einen Winkel mit dem Tischrande bilden. Es entstehen dann die gesundheitswidrigen Haltungen, die schon beschrieben sind.

Berücksichtigen wir den Anteil der Hand und des Armes bei der Ausführung der Buchstaben, so ergiebt sich kein Moment, das für oder gegen die eine oder die andere Schriftrichtung spricht. Die Steilschrift ist bei gerader Mittenlage ebenso leicht und gut herzustellen wie die Schrägschrift bei schräger Mittenlage.

4. Als Hauptsatz für den Anteil des Armes und der Hand beim Verfolgen der Zeile muß gelten, daß diejenige Schreibart bezw. Zeilenführung die beste, die physiologische ist, bei welcher dem Arm und der Hand das geringste Maß von Muskelarbeit zugemutet wird. Wenn wir schreiben, so muß die rechte Hand eine Bewegung vom Körper fort, also nach rechts hin, ausführen. Der Vorderarm liegt nun beim Schreiben mit einer Stelle auf, die sich in der Nähe des Ellenbogens zwischen der unteren Fläche und dem äußeren Rande des Armes befindet. Dieser Punkt bildet den Hauptstützpunkt für die schreibende Hand, um den sich der schreibende Arm bewegt. Wir müssen daher in der Richtung eines Kreisbogens schreiben, dessen Radius so lang ist als die Entfernung der Federspitze vom Stützpunkte des Vorderarmes. Der höchste Punkt dieses Bogens, d. h. sein größter Abstand von der Tischkante, ist erreicht, wenn der Vorderarm

senkrecht zu letzterer steht. Da der schreibende Arm mit dem Pultrande stets einen spitzen Winkel bilden muß, so kommt beim Schreiben nur der aufsteigende Teil des Bogens in Betracht, für den die Sehne eine von links unten nach rechts oben aufsteigende Linie bildet. Die Folge davon ist, daß stets, wenn wir die natürlichen Verhältnisse nicht gewaltsam stören, das Ende einer geschriebenen Zeile weiter von der Tischkante absteht als der Anfang. Diese Richtung ist bedingt durch die allein naturgemäße Bewegung des Armes in der vorgeschriebenen Haltung desselben. Legen wir nun das in der Mittenlage befindliche Heft so, daß die Zeilen mit der Sehne des von der Hand beschriebenen Bogens in gleicher Richtung liegen, so haben wir die geeignete Lage des Schreibheftes. Zum Beschreiben einer Zeile muß sich nun der Arm nach rechts bewegen, was nur eine geringe Muskelarbeit erfordert.

Die von der Hand zurückgelegte Linie ist also ein Kreisbogen; wir wollen aber nicht bogenförmige, sondern gerade Linien beschreiben. Die Hand darf deshalb nicht jenem Bogen, sondern muß seiner Sehne folgen. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, daß Vorderorm und Hand sich bis zur Mitte der Zeile etwas verkürzen und von da ab wieder allmählich ihre ursprüngliche Länge annehmen. Dies Verkürzen und Verlängern kann durch eine leichte Beugung in den Hand- und Fingergelenken erreicht werden, oder es wird eine entsprechende Verschiebung des Stützpunktes auf dem Tischrande vorgenommen. Da die in einem Kreisbogen verlaufende Schrift das natürliche Verhalten ist, so erfordert die Ausführung einer geradlinigen Schrift einen korrigierenden Zwang; deshalb ist auch das Schreiben ohne vorgezogene Linien so schwer. Daß nicht immer die gebogene Linie der Schrift anschaulich wird, sondern oft einfach als schief erscheint, liegt meist an der üblichen Schmalheit des Papiers (Erlenmeyer).

Daß schräge Zeilenführung für unsere Hand am bequemsten ist, beweist die alltägliche Beobachtung über unser Verhalten beim Ziehen einer geraden Linie aus freier Hand. Wenn wir z. B. eine Zeile unterstreichen wollen, so gelingt uns dies am besten, wenn die Zeilen schräg aufsteigen, das Heft also in schräger Mittenlage liegt.

Aus allem ergiebt sich, daß die von links unten nach rechts oben aufsteigende Zeile für die Bewegung des schreibenden Armes und der Hand die geeignetste Zeilenrichtung ist, da zu ihrer Ausführung nur geringe Muskelarbeit aufgewendet werden braucht.

Beim Schreiben einer Zeile in gerader Mittenlage sind wesentlich andere Bewegungen notwendig als zum Schreiben schräger Zeilen. Wenn nämlich der rechte Arm in der schon beschriebenen Lage auf dem Tische liegt, so entspricht die naturgemäße Bewegung der Hand nicht der Richtung der mit der Tischkante parallelen Zeile, da die Schreibbewegung aufwärts steigt, während die Zeile ihre parallele Lage beibehält. Letztere zu verfolgen, muß eine größere Anstrengung der Hand und des Armes erfordern. Das lehrt auch die Erfahrung, nach welcher es zwar keinem Schüler Schwierigkeit macht, einzelne Buchstaben aufrecht zu schreiben; aber ein ganzes Stück in dieser Richtung herzustellen, ist mühevoll. Schreiben die Kinder in gerader Heftlage ohne Zwang, so steht der fünfte und sechste Buchstabe schon in der Luft, so daß die Buchstabenreihe ein sägeförmiges Auf- und Absteigen zeigt; es will die Hand eben schräg aufwärts. Um einen etwa 2 cm langen Teil einer Zeile in Steilschrift zu schreiben, müssen sich außerdem sämtliche Fingergelenke in zunehmender Stärke beugen; auch muß die Hand stark nach rechts gedreht werden. Diese Bewegung hat sich bald erschöpft, so daß, um die Zeile weiter zu bilden, noch eine zweite Bewegung hinzukommen muß: Der Vorderorm weicht nach rechts hin aus. Wer einem senkrecht schreibenden Menschen die Hand an den Ellenbogen hält, wird jeden Augenblick diesen Ruck verspüren. Bei diesem Ausweichen nach rechts hin, das bei Steilschrift weit häufiger vorkommt als bei Schrägschrift, gleitet der Vorderarm vom Tische mehr und mehr hinab und stört dadurch das Gleichgewicht des Oberkörpers. Während nämlich bei schräg aufsteigenden Zeilen jeder Teil derselben von dem Unterstützungspunkte des Vorderarmes auf dem Tischrande ziemlich gleich weit entfernt ist und zum Verfolgen derselben nur geringe Muskelarbeit erfordert wird, nähert sich die Hand bei der geraden Zeile jenem Unterstützungspunkte immer mehr, und Hand und Arm müssen sich dementsprechend zu verkürzen suchen, bezw. vom Tische hinabgleiten. Daß dies nur mittelst einer ermüdenden Thätigkeit der betreffenden Muskulatur möglich sein kann, ist leicht zu begreifen. So ist also zum Schreiben einer Zeile in gerader Mittenlage eine komplizierte Bethätigung der

Hand- und Armmuskulatur notwendig, eine Arbeit, die einen größeren Kraftaufwand erfordert und darum raschere Ermüdung erzeugt (Berlin-Rembold). Es entspricht daher die gerade Mittenlage weniger als die schräge dem Grundsatze, daß die beste Zeilenführung diejenige ist, bei welcher dem Arm und der Hand das geringste Maß von Muskelarbeit zugemutet wird.

D. **Die Schreibhaltung.** Alle Teile unseres Körpers, die beim Schreiben bethätigt werden, sind in ihrer Haltung so vielfach von einander abhängig, daß es am zweckmäßigsten ist, den Typus der Schreibhaltung in seiner Gesamtheit zu betrachten, ihn gewissermaßen von Grund auf aufzubauen. Dadurch wird ein vollständiges Bild der Schreibhaltung gezeichnet, bei dem es nicht nötig ist, etwa auf bisher noch nicht begründete Forderungen zurückzugreifen.

a) Die Haltung des Rumpfes. Die normale Körperhaltung beim Schreiben ist die vollkommen aufrechte und gestreckte Sitzstellung, eine Schwebestellung, welche der Haltung des Oberkörpers beim aufrechten Stehen sich nähert. Nur bei solcher Haltung befinden sich alle in Anspruch genommenen Kräfte im Gleichgewicht, so daß die Last des Oberkörpers sich in gleichmäßiger Weise auf alle beteiligten Kräfte verteilt.

Der Oberkörper ruht beim Sitzen zunächst auf den beiden Sitzhöckern, den beiden untersten, bogenförmig gestalteten Knochen des aufsitzenden Beckens, die beide von Muskel- und Fettmasse umhüllt sind. Ihre Verbindungslinie wird die Sitzhöckerlinie genannt. Würden wir beim Sitzen nur die beiden Sitzhöcker gebrauchen, so würde es schwer sein, den Oberkörper im Gleichgewicht zu halten, weil der Schwerpunkt des Rumpfes über einer Linie balanciert werden müßte. Nun ruht der Körper aber nicht allein auf dieser Linie, sondern auf einer Fläche, die hinten von der Sitzhöckerlinie und vorn von derjenigen Linie begrenzt wird, in welcher die Oberschenkel die Vorderkante der Sitzbank berühren. Je größer diese Fläche ist, um so ruhiger muß das Sitzen sein. Vergrößert wird die Unterstützungsfläche aber noch durch das Aufstellen der Füße auf den Boden, so daß man die vordere Grenze dieser Fläche durch die Linie bezeichnen kann, welche die beiden Fußspitzen verbindet. „Trotz der überaus großen Unterstützungsfläche ist jedoch der Grad der Sicherheit, mit welcher der sitzende Körper ruht, auffallend gering, so daß ohne fortwährende Thätigkeit des Muskel- und Nervensystems der Körper in Gefahr ist, vorwärts zu sinken oder rückwärts zu fallen, was sich immer ereignet, sobald die Willensthätigkeit aufgehoben wird“ (Daiber). Weiterhin ist auch zu bedenken, daß beim Sitzen auf den Oberschenkeln die Muskel- und Fettmassen des Gesäßes nach vorn gerückt sind. So entspricht, wie Daiber ausführt, der Muskelzusammenziehung auf der vorderen Seite eine gewisse Bänderspannung auf der Rückseite des Körpers. Infolgedessen ändern die Lendenwirbel und das Kreuzbein ihre Lage; das Kreuz wird viel flacher als beim Stehen, und die natürliche konkave Biegung desselben muß mehr oder weniger in eine gerade, bei größerer Vorwärtsbewegung des Oberkörpers selbst in eine konvexe Krümmung übergehen.

Die normale Schreibstellung ist eine Schwebestellung, bei welcher der Oberkörper eine Lage einnimmt, die nach den meisten Beziehungen den gesundheitlichen Anforderungen entspricht. Trotzdem ist diese Haltung keine Ruhestellung. Kürzere Zeiträume hindurch vermag sich der Oberkörper bei genügender Aufmerksamkeit und Willensstärke zwar aufrecht zu erhalten, aber nach einiger Zeit tritt eine Ermüdung der thätigen Muskeln ein, so daß der Körper seine aufrechte Haltung und eine ihm für den Augenblick bequemere Stellung einnimmt. Um diese zu finden, bewegt sich der Schwerpunkt des Oberkörpers entweder nach vorwärts oder nach rückwärts, so daß der Oberkörper nach vorn bezw. nach hinten geneigt wird, er also die vordere bezw. die hintere Sitzlage einnimmt. In diesen Lagen kann aber der Körper nur durch ungewöhnliche Muskelanstrengung festgehalten werden, wenn ihm nicht irgend eine Hemmung oder Stütze gegeben wird. Geschieht letzteres nicht, so sinkt der Körper nach einer Weile völlig zusammen.

Bei der vorderen Sitzlage wird der notwendige Stützpunkt dadurch gefunden, daß die Arme auf den Tisch gestützt werden, oder daß die Brust gegen die Tischplatte gepreßt wird. Bei der hinteren Sitzlage findet sich ein solcher Stützpunkt entweder in der Lehne der Sitzbank oder im Knochengerüst selber. In letzterem Falle bildet nämlich das Ende des Kreuzbeines diesen Stützpunkt. Da dieser Teil der Wirbelsäule fest mit den Knochen des Beckens verbunden ist, aber höher als die Sitzhöcker liegt, so vermag sein Ende die Sitz-

fläche nur dann zu berühren, wenn der Beckengürtel außergewöhnlich weit nach rückwärts geneigt wird. Diese Richtung des unteren Rumpfteiles nach hinten würde aber eine starke Beugung des oberen Rumpfteiles nach sich ziehen, so daß sich dadurch unter allen Umständen eine schlechte Sitzstellung ergeben würde.

Die vollkommen aufrechte und gestreckte Körperhaltung verhindert nicht nur das Anlehnen und Andrücken der Brust an die Tischkante, sondern ermöglicht auch diejenige Freiheit und Beweglichkeit der Arme, die zur richtigen Ausführung des Schreibens notwendig ist.

1. Der Schüler sitzt beim Schreiben ungezwungen gerade. — Je weniger Muskelanstrengung zum Einhalten der normalen Schreibstellung angewandt wird, um so naturgemäßer ist die Haltung, und um so länger wird das Kind dieselbe beibehalten. Zwang, d. i. mehr oder weniger intensive Anstrengung einzelner Muskelpartieen, führt zu baldiger Ermüdung derselben und veranlaßt den Körper, durch einen Wechsel in der Haltung den ermüdeten Muskeln Gelegenheit und Zeit zur Ruhe zu verschaffen. Unter solchen Umständen wird die normale Körperhaltung aufgegeben und eine bequemere, aber den Anforderungen der Hygiene weniger entsprechende Lage eingenommen.

2. Der Oberkörper ist gerade aufgerichtet, entweder gar nicht oder nur ein wenig nach vorn oder nach hinten geneigt. — Die beste Schreibhaltung ist diejenige vollkommen aufrechte Haltung, bei welcher der gemeinsame Schwerpunkt des Oberkörpers und des Kopfes über der Sitzhöckerlinie liegt. Rückt der Schwerpunkt etwas vor, so müssen die auf den Tisch gelegten Arme, um eine Ruhelage herzustellen, eine entsprechende Stütze bilden. Hierdurch erhält der Körper eine Ruhestellung, die es ihm ermöglicht, einen Teil der vorher in Anspruch genommenen und nun ermüdeten Kräfte außer Thätigkeit zu setzen. Ist dieser von den Armen zu leistende Gegendruck nur gering, so ist das ohne Bedenken. Wird derselbe aber größer, so ist die zum Schreiben notwendige Beweglichkeit der Arme beeinträchtigt; die Wirbelsäule wird nach der Seite hin ausgebogen, weil die Arme ungleich weit auf die Tischplatte geschoben werden; zugleich sinkt der Oberkörper mehr und mehr nach vorn. Die übermäßige Neigung des Oberkörpers nach vorwärts zieht aber eine ziemlich bedeutende Einpressung des Brustkorbes und eine Verengerung des Brustraumes nach sich. Infolgedessen ist die Freiheit der Atembewegungen behindert, die Möglichkeit einer ausgiebigen Erweiterung beeinträchtigt und der Blutlauf gehemmt. Zugleich wird auch eine schädliche Pressung auf die Unterleibsorgane ausgeübt. Ferner ist zu beachten, daß die Augen nur bei gerade aufgerichtetem Oberkörper in der normalen Entfernung von der Schreibfläche verbleiben und daß nur bei einer derartigen Körperstellung die Einhaltung einer naturgemäßen Blickrichtung sichergestellt ist. Die übermäßig nach vorn gebeugte Haltung des Oberkörpers wird bei längerer Dauer und öfterer Wiederholung auch der Wirbelsäule nachteilig sein, indem die zeitweilige Formveränderung in eine bleibende übergeht. Es entsteht der sog. krumme Rücken. Wenn sich der Schwerpunkt des Oberkörpers nach hinten bewegt, tritt er alsbald über die Unterstützungsfläche hinaus, so daß der Oberkörper durch bedeutende Muskelarbeit in seiner aufrechten Stellung festgehalten werden kann. Um der Ermüdung, die sich bald einstellen muß, entgegenzuwirken, muß dem Rumpfe, und zwar dem Kreuze sowohl als auch dem Rücken, durch eine Lehne ausreichende Unterstützung gegeben werden.

Es ist nun, insbesondere von F. Schenk-Bern, Lorenz-Wien und Schultheß-Zürich, vorgeschlagen, den Oberkörper möglichst weit in die hintere Sitzlage zu legen, um auf diese Weise eine gute Sitzhaltung zu erzielen. Zu diesem Zwecke hat man die Sitzbank nach hinten zu ganz bedeutend geneigt. Hierdurch ist zwar die Einengung und Pressung der inneren Organe vermieden, auch kann der Oberkörper nicht nach vorn geneigt werden, sondern muß immer an der Lehne ruhen; aber auch diese Körperlage hat nach Daiber ihr Bedenkliches, indem der Oberkörper aus der normalen Schwebestellung heraus in eine Art Zwangslage gebracht wird, die über kurz oder lang als unangenehm empfunden werden muß und zu abnormer Haltung führen kann. Der Körper kann auch, indem die Sitzknorren auf der Sitzbank vorgleiten, in der hinteren Sitzlage zusammensinken, so daß die inneren Organe stark eingeengt und gepreßt werden und der Rücken eine stark gebogene konvexe Richtung aufweist. Dazu ist auch noch zu bedenken, daß das Kind an eine Sitzhaltung gewöhnt wird, die außerhalb der Schule einzunehmen

ihm in der Regel unmöglich wird, weil es ihm häufig an einem Schreibtische mit nach hinten stark geneigter Sitzplatte, entsprechender Lehne, Pultplatte u. s. w. mangelt.

3. Der Rücken wird gestreckt gehalten und zeigt seine natürlichen Biegungen. — Soll der Oberkörper eine gerade, aufrechte Haltung einnehmen und auf längere Zeit bewahren, so muß die Wirbelsäule gestreckt gehalten werden, zugleich aber auch, um leichter das Gleichgewicht des Oberkörpers herstellen zu können, jene natürlichen Biegungen zeigen, die sie aufweist, wenn man ungezwungen aufrecht steht. In jedem anderen Falle ergiebt sich eine größere oder geringere Krümmung dieser den Oberkörper stützenden Säule, sowie eine Verschiebung des ganzen Rumpfskeletts.

4. Die Brust darf die Tischkante nicht berühren, sondern bleibt etwa zwei bis drei Fingerbreiten (3—5 cm) von derselben entfernt. — Wird die Brust an die Tischkante gepreßt, so wird dadurch der Brustkorb eingeengt und seine Elastizität gehemmt; Blutzirkulation und Atmung werden eine nicht unbedeutende Beeinträchtigung erfahren. Schon wegen der beim Schreiben geforderten Sitzhaltung ist der Blutumlauf verhältnismäßig beschränkt. Drückt die Brust nun noch gegen die Tischkante, so wird damit dem Herzen die Möglichkeit genommen, sich in gehöriger Weise auszudehnen und das Blut mit kräftigem Strome durch den Körper zu treiben. Zu jener allgemeinen Hemmung und Beschränkung der Blutzirkulation tritt somit noch eine lokale. Infolge der Sitzhaltung ist auch die Atmung beeinträchtigt. Diese Hemmung wird noch vergrößert, wenn Brustkorb und Rippen gegen die Tischkante gepreßt und dadurch in ihrer Ausdehnbarkeit gehemmt werden. Durch das Zusammenpressen des Unterleibes werden die Verdauungsorgane in ihrer normalen Thätigkeit gehemmt. Die Ernährung und der Stoffwechsel erfahren mannigfache Störungen. — Die Entfernung der Brust um 2 bis 3 Fingerbreiten von der Tischkante wird sich aber nur dann stetig einhalten lassen, wenn die Schulbank richtig konstruiert ist, wenn namentlich Tisch, Bank und Lehne die richtigen Größen- und Abstandsverhältnisse aufweisen.

5. Die Brust bleibt gewölbt. — Diese Forderung muß gleichfalls im Interesse einer ungestörten Blutzirkulation und einer normalen Atmung gestellt werden. Sind aber die voranstehenden Bedingungen über die Rumpfhaltung erfüllt, so ist auch dieser Vorschrift Genüge gethan.

6. Beide Schultern stehen in gleicher Höhe. — Wenn diese Forderung erfüllt ist, so liegt auch der Schultergürtel wagerecht, und die Wirbelsäule behält ihre gerade, senkrechte Haltung bei. Ungleiche Höhe der Schultern hat entsprechende seitliche Ausbiegungen der Wirbelsäule im Gefolge, damit der Oberkörper im Gleichgewicht erhalten bleibt. Wird eine Schulter mit mehr oder minder großem Kraftaufwande in die Höhe gezogen, so tritt ferner nicht nur eine baldige Ermüdung der bethätigten Muskeln ein, sondern es wird auch die natürliche Beweglichkeit der Rippen dieser Seite gehemmt und dadurch das Atmen beeinträchtigt.

7. Die Schulterlinie und die Brustlinie laufen mit der Tischkante parallel. — Wenn die Schulterlinie (d. i. die Verbindungslinie der beiden Schultergelenke) und die Brustlinie (d. i. der Querdurchmesser des Brustkorbes, parallel der Schulterlinie) nicht in gleicher Richtung mit dem Pultrande verlaufen, so ist eine Drehung des Oberkörpers um seine senkrechte Achse erfolgt. Diese Drehung kann in zweifacher Weise erfolgt sein. Einmal können die Sitzhöcker so verschoben werden, daß ihre Verbindungslinie nicht parallel zu der vorderen Kante der Sitzbank verläuft. In diesem Falle wird der ganze Oberkörper gedreht, während die Wirbelsäule ihre normale Lage beibehalten kann, so daß sie nicht in sich selber gedreht ist. Brustlinie und Sitzhöckerlinie stehen zwar in gleicher Richtung, aber schräge zum Pultrande. Zum andern kann die Drehung in der Wirbelsäule selber erfolgen, so daß der untere Teil des Rumpfes parallel, der obere schräge zur Tischkante gestellt wird. Diese Haltung des Oberkörpers wirkt sehr ermüdend und wird daher nur auf kurze Zeit eingenommen. In den meisten Fällen werden nach einiger Zeit auch die Sitzhöcker schräge gestellt, und so geht diese Haltung in die zuerst beschriebene, vollkommen schräge Rumpfhaltung über. Steht der Oberkörper aber schräge zur Tischkante, so ist damit der Beginn zum Verfall der Körperhaltung gegeben: Die Beine befinden sich nicht mehr in symmetrischer Stellung; die natürliche Gleichgewichtslage des Rumpfes ist verändert; die eine Seite der Brust wird an die Tischkante gedrückt; die Arme sind ungleich weit auf den Tisch geschoben und stehen auf der schrägen Tischplatte ungleich hoch; der Kopf steht schräge u. s. w.

Digitized by Google

Es ist aber auch möglich, daß die Schulterlinie allein schräge zur Tischkante steht, während die Brustlinie parallel zu derselben verläuft. Bei sonst normaler Körperhaltung geschieht es nämlich zuweilen, daß das eine Schultergelenk nach vorn gezogen wird. Dasselbe tritt dann aus der Mittellinie des Rumpfes, in welcher es sich während der Ruhelage befindet, etwas nach vorn, so daß es nun nicht mehr senkrecht über dem Sitzknorren liegt. Dadurch erhalten die Arme eine unsymmetrische Lage auf dem Tische. Das betreffende Schulterblatt erfährt neben der Bewegung nach vorn auch eine Hebung, die zur Folge hat, daß die Bewegung der Rippen gehemmt ist und bald eine Ermüdung der thätigen Muskeln eintritt. Nur bei normaler Haltung des Schultergürtels ist der ganze Muskelapparat desselben in Ruhe gestellt.

Besonders ist noch zu beachten, daß eine jede Arbeit, die hauptsächlich von einer Hand ausgeführt wird, und so auch das Schreiben, immer eine gewisse Veranlassung giebt, asymmetrische Körperhaltungen einzunehmen und die Schulterlinie schräge und in ungleicher Höhe einzustellen.

8. Die Wirbelsäule darf nicht nach der Seite verschoben werden. — Jede seitliche Verschiebung des Schwerpunktes im Oberkörper zieht eine Ausbiegung der Wirbelsäule nach der entgegengesetzten Seite nach sich. Statt der senkrechten Richtung nimmt dann das Rückgrat eine seitlich verbogene Richtung an. Wiederholen sich die zeitweiligen Verbiegungen häufiger, so werden sie zu dauernden, und es entstehen jene seitlichen Rückgratverkrümmungen, mit denen wir unsere Kinder oft genug behaftet sehen.

9. Beim Schreibsitzen sind beide Sitzhöcker gleichmäßig belastet. — Wenn Wirbelsäule und Schultergürtel sich in normaler Lage befinden, so ergiebt sich daraus in den meisten Fällen von selbst auch die richtige Einstellung des Beckengürtels. Dagegen zieht jede seitliche Verkrümmung des Rückgrates eine ungleiche Belastung der Sitzhöcker nach sich. Ist z. B. die Wirbelsäule nach der linken Seite hin ausgebogen, so muß, da das Rückgrat mit dem Becken fest verbunden ist, letzteres eine schräge, nämlich von rechts oben nach links unten gerichtete Lage einnehmen. Infolgedessen ruht das Gewicht des Oberkörpers auf der linken Gesäßhälfte, auf dem linken Sitzhöcker. Da die Knochen des Beckens, die zwar in frühester Jugend noch einzeln sind, aber schon während der Schulzeit beinahe vollständig miteinander verwachsen sind, so zeigen sich die Folgen einer ungleichen Belastung der Sitzhöcker zunächst nur in der Lage und der Richtung des Beckens. Wenn aber einseitig wirkende Kräfte längere Zeit und wiederholt thätig sind, so werden sich die Teile des Beckens gegeneinander verschieben, so daß die normale Gestalt desselben verändert wird. Wenn also, wie dies beim Schreiben häufig geschieht, nur der eine Sitzhöcker als Stützpunkt für den Rumpf gebraucht und der andere mehr oder weniger in die Höhe gezogen wird, somit beide Sitzhöcker nicht mit gleicher Belastung auf der Sitzfläche aufliegen, so muß dadurch eine Verschiebung des Beckens, der Wirbelsäule und des Schultergürtels, somit eine schlechte Haltung des ganzen Oberkörpers hervorgerufen werden.

10. Die Sitzhöckerlinie geht parallel zur Kante der Sitzbank. — Die Notwendigkeit und Bedeutung dieser Forderung ist schon in den vorstehenden Ausführungen nachgewiesen.

b) Die Haltung der Beine und Füße. Die Beine und Füße haben mit der Körperhaltung nur scheinbar nichts zu thun. In Wirklichkeit haben sie auch dazu beizutragen, daß der Oberkörper im Gleichgewicht erhalten wird. Durch das Aufstellen der Füße auf den Boden wird die Unterstützungsfläche des Rumpfes vergrößert, deren vordere Seite, wie schon erwähnt, durch die Verbindungslinie der beiden Fußspitzen gebildet wird. Da unrichtige Bein- und Fußstellung die Ursache zum Zerfall der Körperhaltung ist, so darf die Haltung nicht beliebig gewählt werden, sondern muß bestimmten Gesetzen entsprechen. Andererseits muß man den Kindern auch in Bezug auf die Haltung der Beine eine gewisse Freiheit gestatten, weil jede Stellung — und dies gilt auch für die normale — immer ganz bestimmte Muskeln in Thätigkeit nimmt und daher nur eine gewisse Zeit eingehalten werden kann. Es wird darum für den schreibenden Schüler notwendig werden, die Normalstellung zu verlassen und die Beine dadurch zu entlasten, daß er sie vorübergehend in eine andere Lage bringt. — Die richtige Haltung der Beine und Füße wird durch folgende Forderungen bestimmt:

1. Die Füße stehen mit der ganzen Sohle auf dem Boden oder auf einem Fußbrett. — Diese Haltung der Füße ist notwendig, damit der Oberkörper, der immerfort die Neigung

hat, nach vornüber zu ſinken, einen Punkt findet, der dieſer Neigung entgegenwirkt. Und dieſer Punkt iſt dadurch gegeben, daß die Füße mit der ganzen Sohle auf dem Boden oder auf einem Fußtritt ſtehen, und zwar ſoll dies ohne beſondere Muskelanſtrengung erfolgen. Daher darf es auch nicht geduldet werden, daß die Füße, wie es oft geſchieht, nur mit dem Außen- oder Innenrande aufgeſtellt werden; denn in ſolcher Lage können ſie dem Oberkörper die zur Einhaltung des Gleichgewichts erforderliche Unterſtützung nicht gewähren.

2. Beide Füße ſtehen in ſymmetriſcher Lage; die Fußſpitzen ſind gleich weit vorgeſchoben. — Daß die Füße in ſymmetriſcher Lage ſtehen müſſen, ergiebt ſich aus dem ſymmetriſchen Bau unſeres Körpers und wird für die Schreibhaltung noch aus dem Umſtande notwendig, daß der Schwerpunkt des Oberkörpers möglichſt in ſeiner natürlichen Lage verbleiben muß, wenn wir beim Schreiben keine falſche Körperſtellung einnehmen wollen. Mit einer ungleichen Stellung der Fußſpitzen, die durch eine ungleiche Haltung der Füße und der Unterſchenkel bedingt iſt, wird zumeiſt eine Verſchiebung der Sitzhöcker verbunden ſein, die wiederum eine ſchlechte Körperhaltung nach ſich zieht.

3. Die Füße ſind etwa eine Fußlänge voneinander entfernt. — Bei dem Schreibſitzen ſollen die Füße ſich nicht mit den Ferſen berühren. Es hat eine derartige Haltung der Füße, mit der auch meiſtens eine Preſſung der Oberſchenkel aneinander verbunden iſt, gewiſſe ſittliche Bedenken gegen ſich, weil durch den dabei erfolgenden Druck der Genitalien eine übermäßige Erwärmung und ein erhöhter Reizzuſtand derſelben eintritt, wodurch leicht die Veranlaſſung zu geſchlechtlichen Verirrungen gegeben wird. Auch erfordert eine ſolche Stellung bedeutende Muskelanſtrengungen. Letzteres Bedenken gilt auch, wenn die Füße zu weit voneinander geſtellt werden. Die beſte Stellung der Füße beim Schreibſitzen iſt es immer, wenn beide in einer Entfernung von etwa einer Fußlänge aufgeſetzt werden; dann iſt die vordere Seite der Unterſtützungsfläche des ſitzenden Körpers etwa ebenſo lang als die hintere. Nur in dieſem Falle iſt die Muskelanſtrengung am geringſten und die Unterſtützung des Oberkörpers am zweckmäßigſten.

4. Die Unterſchenkel ſtehen ſenkrecht. — Nur in dieſer Haltung gewähren die Beine dem Oberkörper eine ſolche Unterſtützung, daß dieſer in ſeiner normalen Lage längere Zeit hindurch erhalten werden kann. Das Kind zeigt aber namentlich bei Benutzung ſchlechter Sitzeinrichtungen das Beſtreben, die Beine unter die Bank zurückzuziehen oder ſie nach vorwärts zu ſtrecken. Durch die hierbei in Thätigkeit tretenden Muskelgruppen wird eine gewiſſe Beeinträchtigung der Beweglichkeit im Hüftgelenk herbeigeführt, ſo daß nun der Oberkörper ſeine aufrechte Haltung einigermaßen bewahren kann. Werden die Beine nach vorn geſtreckt, ſo rückt der Oberkörper in der Regel etwas nach hinten und richtet ſich dabei auf; ſind ſie unter die Bank zurückgezogen, ſo erhält der Rumpf eine Neigung nach vorn. Durch letztere Haltung werden aber nicht nur die Unterleibsorgane zuſammengepreßt, ſondern es tritt auch eine ſtarke Knickung der Blutgefäße in den Kniekehlen ein, ſo daß die Blutzirkulation in den Unterſchenkeln und in den Füßen beeinträchtigt wird.

5. Die Beine dürfen weder an den Knieen, noch an den Fußgelenken übereinander geſchlagen werden. — Dadurch, daß die Beine übereinander geſchlagen werden, wird die Aufrechterhaltung des Oberkörpers erleichtert, indem nämlich gewiſſe an der Rückſeite des Oberſchenkels liegende Muskelgruppen bei dem übergeſchlagenen Beine geſpannt werden und damit eine nach unten gehende Zugwirkung auf die am Rücken liegenden Muskeln ausgeübt wird, ſo daß der Neigung des Rumpfes nach vorn entgegengewirkt wird. Das Übereinanderſchlagen hat auch zur Folge, daß die Genitalien erwärmt, gedrückt werden und dadurch eine äußere Veranlaſſung zu ſexuellen Verirrungen gegeben wird.

6. Die Oberſchenkel ruhen bis nahe zur Kniekehle auf dem Sitze. — Dieſe Forderung ſetzt genügend breite Sitzbänke voraus; ein ſchmaler Sitz erſchwert die Aufrechterhaltung des Oberkörpers, weil die Fläche, über welcher der Schwerpunkt balanciert, entſprechend kleiner wird. Da bei ſchmalem Sitze auch die Geſchlechtsteile gerade auf dem vorderen Rande desſelben liegen und nun gedrückt werden, ſo ſollte ein zu ſchmaler Sitz niemals geduldet werden. Aber wenn auch der Sitz breit genug iſt, ſo hat der Lehrer doch nach darauf acht zu geben, daß der Schüler nun nicht auf demſelben nach vorn rückt und auf dem vorderen Rande ſitzt. Es wird dieſer Fall, bei dem die Sicherheit des Sitzens fehlt, namentlich eintreten, wenn der Tiſch zu weit vom Sitz entfernt, wenn alſo Plusdiſtanz vorhanden iſt.

Digitized by Google

c) Die Haltung des Kopfes. Die Haltung des Kopfes beim Schreiben ist von wesentlicher Einwirkung auf die gesamte Körperhaltung; denn jede Abweichung von der normalen Kopfhaltung, mag sie im Anfange auch noch so unbedeutend erscheinen, verursacht bald eine fehlerhafte Haltung des ganzen Körpers. Die richtige Kopfhaltung muß daher als ein wichtiger Faktor für eine gute Schreibhaltung bezeichnet werden.

1. Der Kopf darf beim Schreiben nur ganz leicht nach vorn geneigt werden. — Jedermann weiß aus Erfahrung, daß, sobald beim Bücken der Kopf nach unten neigt, das Blut zu Kopfe steigt, und zwar bei einzelnen Personen in solchem Maße, daß Schwindelanfälle, Kopfschmerzen, starke Rötung des Gesichts u. s. w. entstehen. Auch bei dem übermäßigen Vorneigen des Kopfes, wie man es beim Schreiben oft genug sieht, findet dieser Blutandrang statt, wenn auch nur in geringerem Grade. Da der Rückfluß des Blutes aus dem Gehirn behindert ist, so können dadurch mancherlei Übel entstehen. Es treten Kopfkongestionen, Kopfschmerzen auf, die häufig mit Nasenbluten verbunden sind. Wie in jedem Teile des Kopfes, so sammelt sich auch in den Augen mehr Blut an. Infolgedessen nimmt der Druck zu, den die größeren Flüssigkeitsmengen auf die Wände des Augapfels ausüben, so daß letzterer ausgedehnt wird. Auf diese Weise kann das Arbeiten bei vorgeneigtem Kopfe die Ursache der Kurzsichtigkeit werden. Indem die Gewebe des Auges mit Blut überfüllt sind, entstehen in denselben Entzündungen, welche eine Herabminderung der Sehkraft nach sich ziehen. Durch die Behinderung des Blutabflusses vom Halse nach dem Rumpfe kann auch eine schädliche Anschwellung der Schilddrüsen, jener vorn am Grunde des Halses liegenden Organe, verursacht werden. Endlich ist auch zu bedenken, daß, sobald der Kopf nach vorn geneigt wird, dessen Schwerpunkt vor die Schwerlinie des Rumpfes zu liegen kommt. Dadurch wird der Oberkörper gezwungen, sich weiter vorwärts zu neigen, und es entstehen jene Schädigungen, deren schon bei der Körperhaltung (Forderung 2) Erwähnung gethan ist.

Die Veranlassung zur Neigung des Kopfes nach vorn ist im wesentlichen in der Lage des Schreibheftes zu suchen. Das am wenigsten anstrengende Sehen erfolgt nur dann, wenn die von den Gegenständen ausgehenden senkrechten Lichtstrahlen in der Richtung der Augenachse auf die Netzhaut fallen. So lange die Schreib- oder Zeichenfläche senkrecht und in der Höhe der Augen liegt, ist auch die Haltung von Kopf und Hals eine normale. Wenn aber die Schreibfläche schräg oder wagerecht und nicht mehr in der Höhe der Augen liegt, wird sich auch die Kopfhaltung ändern. Sobald sich nämlich das Schreibheft in letzterer Lage befindet, werden zunächst die Augen sich nach unten bewegen; denn diese sind die am leichtesten beweglichen Organe. Eine derartige Lage der Augen ist aber eine Zwangslage und wirkt auf die Dauer ermüdend; denn nur dann, wenn der Blick geradeaus gerichtet ist, d. h. wenn die Augenachse in gleicher Richtung mit demjenigen Durchmesser des Kopfes liegt, der vom Gesicht nach dem Hinterhaupt geht, befinden sich die Muskeln des Auges im Gleichgewicht, in der Ruhestellung. Durch die Verkürzung der Muskeln auf einer Seite des Augapfels wird letzterer nicht nur in eine andere Lage gebracht, sondern er kann auch durch den ungleichmäßigen Druck eine Formveränderung erleiden, welche Kurzsichtigkeit zur Folge hat. Endlich ist noch zu bedenken, daß die Augenmuskulatur eine beschränkte Ausdehnungsfähigkeit hat. Alle diese Faktoren machen es zur Notwendigkeit, andere Kräfte in Thätigkeit zu setzen, welche die Augen in eine zweckmäßigere Lage zur Schreibfläche bringen können. Dabei wird es gleichzeitig erforderlich, den Schwerpunkt des Oberkörpers möglichst wenig zu verändern.

Am zweckmäßigsten ist es, die Bewegung, durch welche die Augen in die für das Schreiben geeignetste Lage gebracht werden, dem Kopfgelenk, d. h. den obersten Halswirbeln zu übertragen. Der Gebrauch dieses Gelenks reicht vollständig aus, wenn die Kopfneigung sich innerhalb gewisser Grenzen hält. Bei starkem Beugen des Kopfes wird auch das Nackengelenk, d. h. die zwischen Hals- und Brustwirbeln befindliche Bewegungsstelle der Wirbelsäule, in Thätigkeit gesetzt. „Beide Gelenke zusammen sind im Verein mit der Fähigkeit des Auges, vorübergehend in den verschiedenen Richtungen bewegt zu werden, vollständig hinreichend, beim Schreiben in sitzender Stellung dem Kopfe die nötige Neigung nach vorn zu geben und ihn in derselben zu erhalten.“ Zu letzterem Zwecke den ganzen Oberkörper nach vorn zu neigen, würde nur die Nachteile im Gefolge haben, auf die schon mehrfach hingewiesen ist.

Digitized by Google

2. Der Kopf darf nicht nach der Seite geneigt werden. — Die senkrechte Mittellinie van Kapf und Hals muß während der Dauer des Schreibens in der senkrechten Richtung der Wirbelsäule verlaufen, darf also weder nach rechts noch nach links van derselben abweichen. Nur unter dieser Bedingung steht die Verbindungslinie der Augenmittelpunkte genau wagerecht. Liegt aber diese Linie schräge, so steht auch der Kopf schief, welche Haltung nicht nur für die Formatian des Rumpfes, sondern auch für die Augen von größtem Nachteil ist. Die seitliche Neigung des Kopfes führt dadurch, daß der Schwerpunkt des letzteren verschoben wird, unabweisbar zu seitlichen Ausbiegungen der Wirbelsäule nach der entgegengesetzten Seite. Die häufigere Wiederkehr dieser Verschiebungen, namentlich die längere Dauer derselben ist als eine der wesentlichsten Ursachen der bleibenden Rückgratverkrümmungen anzusehen. Durch die schiefe Kopfstellung erhalten ferner die Augen ungleichen Abstand van dem Sehobjekt, so daß dadurch das Kind leicht verleitet wird, nur mit einem Auge scharf zu sehen, d. h. nur einäugig das Objekt zu fixieren. Ein solches Sehen ist die Ursache der Anisametropie, jenes Zustandes der Augen, der durch einen ungleichen Grad der Brechkraft charakterisiert wird.

Taldt, Professor der Anatomie in Wien, ist der Meinung, daß die seitliche Neigung des Kopfes auf das Bestreben des Kindes zurückzuführen ist, dem Gange der Federspitze auf dem Papier mit möglichster Genauigkeit zu folgen. Er führt dies in folgender Weise aus: Der Kopf des Kindes sinkt infalge der starken Varneigung des Rumpfes nahe an das Papier heran, und die Augenachse fällt nahezu senkrecht auf die Federspitze. Infolgedessen wird bei der Führung jedes Abstriches die unmittelbar zu beschreibende Strecke des Papiers durch die Feder verdeckt, so daß das Kind dieselbe bei gerader Einstellung des Kopfes nicht sehen kann. Oberhalb der Feder sieht es nur den bereits gezogenen Teil des Striches, während unterhalb derselben die Strecke liegt, welche nach auszuführen ist und auf welche es dem Kinde in dem gegebenen Augenblicke ankommt. Das Kind neigt demgemäß den Kapf auf die linke Seite, um unter die Federspitze sehen zu können. Es will sich überzeugen, ob sich die Feder auf dem Papier auch wirklich in der beabsichtigten Richtung fartbewegt.

Die seitliche Neigung des Kapfes bringt aber unter den gegebenen Verhältnissen dem Kinde noch einen andern Vorteil. Wenn dasselbe nämlich den Kopf der Schreibfläche übermäßig genähert hat, so ist der letzteren das Auge schan zu nahe gerückt. Das Schreibheft liegt schon innerhalb des Nahepunktes des Auges, demnach nicht mehr in dem Bereich des deutlichen Sehens; das Kind sieht nun entweder undeutlich oder nur mit großer Anstrengung. Wenn es dann aber bei sonst gleicher Rumpfhaltung den Kopf nach der Seite neigt, so entfernen sich die Augen, insbesandere eines derselben, etwas mehr vam Schreibhefte. Dies hat zur Folge, daß das Kind deutlicher und mit geringerer Anstrengung sieht. Die Seitenneigung des Kapfes bietet also dem Kinde bis zu einem gewissen Grade eine Korrektur gegenüber der übermäßigen Annäherung des Kopfes an das Schreibheft. Diese Karrektur nimmt das Kind auf jeden Fall vor, und es ist für dieselbe vollkommen gleich, ab der Kopf nach links oder nach rechts geneigt wird. — Aus der Natwendigkeit, sich diese Erleichterungen zu verschaffen, ergiebt sich die weitere Folgerung, daß das Kind die Seitenneigung um so gewisser und nachhaltiger sich angewöhnen wird, je sorgfältiger es schreibt und je schwieriger ihm das Schreiben fällt.

3. Der Kopf steht mit seiner Querachse parallel zum Tischrande, wird also nicht nach den Seiten gedreht. — Der Kapf muß eine salche Stellung einnehmen, daß die Verbindungslinie der Augen parallel zur Tischkante verläuft. Nur in diesem Falle haben die Augen gleichen Abstand von dem genau var der Mitte der Brust liegenden Hefte. Wenn aber die Verbindungslinie der Augen nicht parallel zur Tischkante verläuft, so stehen die Augen in ungleicher Entfernung von dem Heft; wegen der verschiedenen Anstrengung der beiden Augen kann Anisometropie entstehen. Nun wird aber in den meisten Fällen, wenn die Augen ungleichen Abstand von der Schreibfläche haben, dieier dadurch beseitigt werden, daß der Kopf eine entsprechende Drehung vornimmt; es werden dann zwar die Augen gleiche Entfernung von der Schrift haben, aber der Kopf steht nicht mehr parallel zur Tischkante. Diese Drehung des Kapfes wird zwar zunächst mit Hilfe der oberen Halswirbel vollzogen, aber infolge der dabei sich bald einstellenden Ermüdung wird die Wirbelsäule veranlaßt, durch eine entsprechende Drehung ihrerseits den Halswirbeln einen Teil ihrer Arbeit abzunehmen.

Eine derartige Drehung der Wirbelsäule hat aber mannigfache Nachteile für die gesamte Körperhaltung im Gefolge, von denen schon oben gesprochen ist.

Zumeist ist die Drehung des Kopfes aber bedingt durch unrichtige Lage des Heftes. Sie wird um so größer werden, je weiter sich das Heft von der Mittellinie des Körpers nach der Seite hin entfernt. Der Zweck der Kopfdrehung besteht nun darin, die seitlich gelegene Schrift in die Sagittalebene aufzunehmen, damit beide Augen gleich weit vom Objekt entfernt sind. Einen Einfluß auf die Kopfdrehung hat ferner auch die Zeilenführung. Wie weiter unten ausgeführt werden wird, ist die Kopfdrehung bei schräger Mittenlage des Heftes geringer als bei gerader.

d) Die Stellung der Augen. Beim Schreiben soll das Auge die Schriftformen genau erkennen können, ohne jedoch dadurch geschädigt zu werden, was geschehen könnte, wenn die Augen der Schrift zu nahe sind, wenn sie sich in ungleicher Entfernung von der Federspitze befinden oder wenn die Augen und mit ihnen der Kopf schräg gestellt werden u. s. w. Die richtige Stellung der Augen ist im wesentlichen bedingt durch die Richtung der Schrift und ist wiederum von Einfluß auf die Kopfstellung und dadurch auf die ganze Körperhaltung.

1. Beide Augen stehen in gleicher Entfernung von den Schriftzeichen. — Ein wenig Anstrengung erforderndes und genaues Sehen ist nur dann möglich, wenn die Augen nur wenig von ihrer Ruhelage abweichen, die sie z. B. einnehmen, wenn sie einen in mäßiger Ferne und in gerader Richtung vor ihnen liegenden größeren Gegenstand betrachten. Das beim Schreiben von der Augengrundlinie und der Federspitze gebildete Dreieck soll immer ein gleichschenkliges sein, so daß die Augen die gleiche Winkelstellung zu dem geschriebenen Zeichen einnehmen. Nur unter dieser Bedingung haben die Bewegungsmuskeln der Augen gleiche Arbeit zu leisten. Blickt man aber bei parallel zur Tischkante gestelltem Kopfe nach einem seitlich gelegenen Punkte, so müssen die Augen eine verschiedene Stellung einnehmen; die Verlängerungen der Sehachsen bis zu dem geschriebenen Zeichen sind ungleich lang; die Winkelstellung der Augen ist ungleich, ebenso auch die zu leistende Arbeit, und diese Differenz wird um so größer, je weiter von der Mittellinie die zu beschreibende Stelle entfernt liegt. Große Differenzen wirken aber, namentlich bei längerer Dauer, höchst nachteilig auf die Sehfähigkeit; es entsteht Kurzsichtigkeit, insbesondere aber Anisometropie. Ferner ist zu beachten, daß bei asymmetrischem Sehen die Bilder auf der Netzhaut nicht vollkommen gleich sind, so daß Doppelbilder entstehen, durch welche das Bild des betrachteten Gegenstandes an Genauigkeit einbüßt. So ergiebt sich, daß, wenn die Augen nach der Seite blicken müssen, der Kopf aber seine parallele Stellung zur Tischkante behält, das Sehen nicht nur ein ungenaues ist, sondern auch eine ungleiche, zum Teil anstrengende Arbeit erfordert. Das asymmetrische Sehen hat aber noch andere Nachteile im Gefolge. Das Bestreben, bei falscher Heftlage doch identische Netzhautbilder zu erzielen, d. h. die Augen in eine thunlichst symmetrische Stellung zu bringen, veranlaßt den Schreibenden, den Kopf zu beugen, zu drehen und seitwärts zu neigen, wobei gleichzeitig die Augenmuskeln entlastet werden. So zieht also das asymmetrische Sehen auch schlechte Kopfhaltungen und damit verkehrte Körperstellungen nach sich. Nur bei symmetrischer Augenstellung ist ein deutliches, wenig Muskelarbeit erforderndes und die Einhaltung normaler Körperstellungen gestattendes Sehen möglich. Gerade diese Forderung, daß die Augen in gleicher Entfernung von der Schrift stehen müssen, ist eine so wichtige für die richtige Schreibhaltung, daß sie gar nicht genug hervorgehoben werden kann.

2. Der Abstand des Auges von der Schrift betrage mindestens 25 cm, für größere Schüler aber 30 cm. — Bei den üblichen Größenverhältnissen unserer Schrift können die einzelnen Formen sehr genau erkannt werden, wenn das normale Auge in einer Entfernung von 25 bis 30 cm von dem Punkte der Schreibfläche steht, der gerade beschrieben wird. Bei diesem Abstande ist keine bedeutende Arbeit von den Akkommodationsmuskeln zu leisten; trotzdem empfiehlt es sich, die Schreibthätigkeit in bestimmten Zeitabschnitten zu unterbrechen, um das Auge durch das Sehen in die Ferne auch von diesem geringen Druck zu entlasten. Je mehr sich das Auge aber der Schrift nähert, um so größer wird die Arbeit des Akkomodationsmuskels, um so stärker konvergieren die Sehachsen, um so mehr müssen die inneren geraden Augenmuskeln sich kontrahieren und um so größer wird der von diesen auf den Augapfel ausgeübte Druck. Ferner neigt sich

bei der Annäherung des Auges an die Schrift der Kopf nach vorn; infolgedessen sind die Gefäße des Halses zusammengedrückt, so daß der Rückfluß des Blutes aus dem Kopfe beeinträchtigt ist und Blutüberfüllung des Gehirns und der Augen eintritt. Alle diese Faktoren wirken mit zu der Entstehung und dem Wachsen der Kurzsichtigkeit. Die Annäherung der Augen an die Schrift findet sich leider überaus häufig und ist so überraschend groß, daß dieselbe als eines der wesentlichsten Momente für die Entstehung der Kurzsichtigkeit gelten muß (Berlin-Rembold). Diese Annäherung kann wohl durch schlechte Beleuchtung u. s. w. bedingt sein, zumeist wird sie aber als eine Folgewirkung schlechter Körperhaltung angesehen werden müssen. Sind aber die bis dahin begründeten und noch weiter zu gebenden Forderungen an die Schreibhaltung erfüllt, so wird ein gesundes Auge unter sonst normalen Verhältnissen den richtigen Abstand von der Schrift einhalten. Es ist natürlich, daß kleine Kinder sich der Schrift mehr nähern als große, weil bei jenen selbst bei völlig aufrechter Haltung das Auge der Federspitze auf eine kürzere Entfernung näher rücken muß, als das Mindestmaß betragen darf. Berlin-Rembold bezeichnen es als unmöglich, durch irgend welche Maßnahmen bei Kindern des ersten Schuljahres die Annäherung beim Schreiben, aber auch beim Lesen so zu verringern, daß ihre Augen dadurch nicht mehr erheblich gefährdet sind. Vielleicht sind nach ihrer Meinung sechsjährige Kinder überhaupt zu klein und zu schwach, um beim Schreiben den Kopf auf die Dauer gehörig vom Tisch entfernt halten zu können; vielleicht auch bedingt der Umstand ihre große Annäherung, daß sie bis dahin noch nie mit Naharbeit zu thun gehabt haben und nun auf einmal verhältnismäßig kleine Objekte zu erkennen und wiederzugeben lernen müssen.

3. Das Papier muß nach Vollendung von 1 oder 2 Zeilen entsprechend weiter auf den Tisch geschoben werden. — Das Auge soll möglichst immer den gleichen Abstand von der Federspitze bewahren. Wenn wir aber auf der Seite des nicht höher geschobenen Heftes in die unteren Zeilen kommen, so verkleinert sich jene Entfernung, wodurch nicht nur dem Auge eine größere Arbeit zugemutet wird, sondern auch der Kopf stärker nach vorn geneigt werden muß. Dazu kommt noch, daß in dem Maße, wie wir auf der Heftseite herabgehen, der auf dem Tische ruhende Armteil verkürzt werden muß. Zu diesem Zwecke rückt der rechte Arm entsprechend von der Tischplatte herab, so daß dadurch nicht nur das Schreiben erschwert wird, sondern auch der Körper eine schiefe Stellung einnimmt. Diese Übelstände werden vermieden, wenn das Heft nach Vollendung von 1 oder 2 Zeilen entsprechend weiter auf den Tisch geschoben wird, was von der linken Hand besorgt wird. Hierbei ist besonders darauf zu achten, daß das Heft immer die festgesetzte Schräglage beibehält.

4. Die Augengrundlinie muß vollkommen wagerecht stehen. — Es ist bereits nachgewiesen, daß die Thätigkeit der Augen im wesentlichen im Begleiten der Abstriche bezw. der größeren Formen unserer Schrift besteht, daß sie dagegen für die Führung der Zeile von geringer Bedeutung ist. Stehen die Grundstriche senkrecht zur Tischkante, so wird die Augengrundlinie vollkommen wagerecht stehen. Sie wird aber von dieser Lage abweichen, sobald die Grundstriche schräg gestellt werden. Die Schrägstellung der Augengrundlinie ist identisch mit der Seitwärtsneigung des Kopfes. Diese hat aber eine Ausbiegung der Wirbelsäule nach der entgegengesetzten Seite mit allen hierdurch verursachten, bereits ausgeführten Leiden im Gefolge. Die wagerechte Einstellung der Augengrundlinie muß als eine der wesentlichsten Bedingungen für die gerade Körperhaltung bezeichnet werden. Aus dieser Forderung ergeben sich ohne weitere Begründung die beiden nachstehenden Anweisungen:

5. Die Augengrundlinie steht senkrecht zu den Grundstrichen.

6. Die durch die Augengrundlinie gelegte Ebene schneidet die schräg nach rechts aufsteigende Zeile von links nach rechts. Der von der Augengrundlinie und der Zeile gebildete Winkel ist gleich dem Winkel zwischen Heftrand und Tischkante.

e) Die Haltung der Arme. Die Haltung der Arme ist von wesentlicher Bedeutung sowohl für die normale Körperhaltung des Schreibenden als auch für die Zeilenführung und für die Richtung der Schrift. Diese Verhältnisse sind schon in dem Abschnitte C ausführlich erörtert worden. Weiterhin ist die Haltung der Arme auch von Einfluß auf die für das Schreiben notwendige Beweglichkeit des rechten Armes und der Hand. Nur dann wird das Schreiben in richtiger Weise ausgeführt werden können, wenn der thätige Arm in seiner freien Bewegung nicht

behindert ist. Unrichtige Haltung der Arme erschwert das Schreiben, führt zu baldiger Ermüdung und hat mannigfache Leiden (Rückgratverkrümmungen, Kurzsichtigkeit) im Gefolge. Die richtige Haltung der Arme wird durch nachstehende Forderungen gekennzeichnet.

1. Der Oberkörper stützt sich leicht auf die dem Tische aufliegenden Vorderarme. — Beim Schreiben soll der Rumpf seine aufrechte Haltung bewahren und nur der Kopf ein wenig nach vorn geneigt werden. Infolge des Vorstreckens der Arme, das nötig ist, damit die Vorderarme hinreichend weit auf die Tischplatte gelegt werden können, wird der Schwerpunkt des Körpers etwas nach vorn verschoben, so daß letzterer die Neigung hat, mehr und mehr vornüber zu fallen. Um dies zu verhindern, bedarf er eines Stützpunktes, und diesen findet er in den beiden auf den Tisch gelegten Vorderarmen, wobei die Oberarmknochen als stützende Säulen mitwirken. Da das Gewicht der Vorderarme von dem Tische getragen wird, so hat diese Stütze nur eine geringe Leistung auszuführen, so daß zur völligen Aufrechterhaltung des Körpers es ausreichend ist, wenn dieser sich nur ganz leicht auf die beiden Vorderarme stützt. Wollte man diese Hilfe gegen das in physikalischen Gesetzen begründete Bestreben des Rumpfes, nach vorn sich zu neigen, nicht verwenden, so müßten die Rückenmuskeln in stetiger Thätigkeit bleiben, um den Oberkörper aufrecht zu halten. Das würde aber, selbst bei Unterstützung des Rückens durch eine zweckmäßig konstruierte Lehne, bald zu starker Ermüdung führen und bei langer Dauer des Schreibens schließlich unmöglich werden. Würde man in das Gegenteil verfallen, also in den beiden Vorderarmen eine starke Stütze suchen, so daß bei übermäßigem Vornüberlegen des Oberkörpers sein ganzes Gewicht auf den Vorderarmen ruhte, so würde das auch seine großen Nachteile haben. Der Schultergürtel, an dem das ganze Gewicht des Oberkörpers hängt, wird durch die Armstützen in die Höhe gedrängt; der Kopf sinkt immer weiter nach vorn; der Rücken wird gekrümmt und die Brust eingepreßt, so daß die Atmung in höchstem Maße erschwert ist u. s. w. Dazu kommt noch, daß der beim Schreiben thätige rechte Arm in seiner Bewegungsfreiheit stark beeinträchtigt ist und infolgedessen das Schreiben erschwert wird. Der Vorderarm darf den Tisch eben nur leicht berühren, so daß er, wenn es nötig ist, sich ohne Anstrengung bewegen kann. Wir entscheiden uns also bezüglich der Armhaltung für eine Mittelstellung; wir stimmen nicht der Ansicht Ellingers zu, der verlangt, daß die Wirbelsäule durch feste, sichere Aufstellung beider Vorderarme in der Höhe der Schulterblätter eine feste Stütze finden müsse; wir können uns aber auch nicht mit Daiber einverstanden erklären, nach dessen Meinung der sitzende Oberkörper während der Arbeit in keiner Weise seine Stütze in den auf den Tisch gestemmten Armen finden dürfe.

2. Beide Vorderarme befinden sich in symmetrischer Lage auf dem Tische. — Aus dem symmetrischen Bau unseres Körpers und aus der Thatsache, daß häufig sich wiederholende Abweichungen von der normalen Haltung zu bleibenden werden, ergiebt sich die Forderung, daß wir bei der Schreibhaltung dieser Symmetrie Rechnung zu tragen haben. Diese Bestimmung schließt u. a. auch die symmetrische Haltung der Arme ein. Liegt z. B. der linke Arm weiter auf dem Tische als der rechte, so wird der Körper sich nach links neigen, und seine Last ruht zum Teil auf dem linken Arme; die linke Schulter wird gehoben, und die Wirbelsäule erfährt nicht nur eine Ausbiegung nach links, sondern auch eine Drehung, die entweder sich nur auf ihren oberen Teil beschränkt oder sich auf die ganze Wirbelsäule erstreckt, so daß in letzterem Falle auch das Becken an dieser Drehung teilnimmt. Liegt der linke Arm weiter zurück als der rechte, so ist die gegenteilige Stellung der Schultern und der Wirbelsäule vorhanden. Immer aber steht bei dieser ungleichen Haltung der Arme die Brustlinie schräge zur Tischkante, und es ergeben sich dann die bedenklichen Folgen, die schon bei der Haltung des Körpers geschildert worden sind. Natürlich kann bei der Schreibhaltung nicht eine vollkommene Symmetrie erzielt werden; einige Abweichungen kommen immer vor, die indes nur von geringer Bedeutung sind. Die Hauptsache ist, daß im großen und ganzen die Symmetrie gewahrt bleibt. Neuerdings ist ein Reskript des preußischen Unterrichts-Ministerum erlassen worden, welches fordert, daß der linke Arm parallel zur Tischkante geiegt werde. Dieser Anweisung können wir nicht zustimmen. Da der rechte Arm beim Schreiben doch niemals parallel zur Tischkante liegen kann, so ist dadurch schon an und für sich eine asymmetrische Haltung beider Arme bedingt. Ferner liegt bei der geforderten Haltung der linke Arm mit seinem

Ellenbogen auf der Tischplatte und wird nun als fester Strebepfeiler zur Aufrechthaltung des Körpers mitwirken. Diese Wirkung, die nach der ministeriellen Verordnung gerade erstrebt wird, ist durchaus nicht zu billigen; zwar wird das Vorwärtsneigen des Oberkörpers verhindert, aber der Rumpf wird gezwungen, eine seitlich verschobene Stellung einzunehmen, und dieser Nachteil ist entschieden größer als jener Vorteil.

3. Beide Vorderarme ruhen mit etwa $^2/_3$ bis $^3/_4$ ihrer Länge auf dem Tische. — Die Stelle, mit welcher der rechte Vorderarm auf der Tischkante liegt, bildet den Mittelpunkt des Kreises, zu welchem der auf dem Tische befindliche Teil des Armes mit der Hand den Radius darstellt. Je länger letzterer ist, um so größer ist der von der Hand auszuführende Bogen, so daß in diesem Falle eine längere Zeile beschrieben werden kann, ohne daß der Ellenbogen weiter nach der Seite gerückt wird. Diesen Erwägungen gemäß könnte es als empfehlenswert erscheinen, die Vorderarme möglichst weit auf den Tisch zu schieben, wobei natürlich auch die Ellenbogen auf die Tischplatte kommen würden. Eine solche Lage ist aber nicht zu billigen. Zumeist werden die Oberarme als Strebepfeiler benützt werden, um das Vornüberfallen des Rumpfes zu verhindern; zu diesem Zwecke werden aber die Arme so fest aufgestellt, daß die Schreibleichtigkeit darunter leiden muß; auch hängt der Rumpf gleichsam an dem durch die Oberarme in die Höhe geschobenen Schultergürtel. Im anderen Falle werden die Ellenbogen weit vom Körper abgerückt, so daß sie nun dem Rumpfe gar keinen stützenden Halt gewähren. Am zweckmäßigsten ist es, wenn die Vorderarme mit etwa $^2/_3$—$^3/_4$ ihrer Länge auf dem Tische ruhen. Bei dieser Haltung dienen sie einerseits dem etwas nach vorn geneigten Oberkörper als leichte Stütze, die indes nicht schwer belastet werden darf, und gewähren andererseits dem schreibenden Arme eine solche Leichtigkeit, daß das schnelle Schreiben nicht beeinträchtigt wird. Nicht selten erblickt man auch Haltungen, bei welchen der linke Arm des schreibenden Kindes vollständig auf den Tisch rückt, während der rechte mit seinem unteren Teil von dem Tisch herabgleitet. Diese Armhaltung zieht eine Verschiebung der Schultern und der ganzen Wirbelsäule nach sich.

4. Beide Hände bilden an ihrem Treffpunkt annähernd einen rechten Winkel; die Arme stehen in einem Winkel von 45° zur Tischkante. — Wenn das Heft sich in der normalen Entfernung vom Auge befindet und wenn die beiden Vorderarme in symmetrischer Lage auf der Tischplatte liegen, so wird durch den Rumpf und die beiden Arme ein rechtwinklig-gleichschenkliges Dreieck gebildet mit der Brustlinie als Hypotenuse und dem rechten Winkel an dem Treffpunkt der beiden Armlinien. Liegt das Heft zu nahe dem Körper, so wird dieser Winkel ein stumpfer; liegt es weiter ab, so wird er ein spitzer. In dem rechtwinkligen Dreieck schließen die Arme mit der Tischkante einen Winkel von 45° ein. Bei dieser Lage der Arme befindet sich die schreibende Hand genau vor der Brustmitte. Diese Lage ist diejenige, bei welcher die geringste Muskelanstrengung nötig ist, wie sich nach Daiber aus folgender Beobachtung ergiebt: Wenn wir die aufrechte Normalstellung einnehmen und die Arme frei herabhängen lassen, so zeigt sich, daß der Oberarm mit dem Unterarm einen Winkel bildet, wobei der Unterarm zugleich einwärts gestellt ist. Heben wir nun letzteren, bis er mit dem Oberarm einen rechten Winkel bildet, so wird er derart der Wölbung des Rumpfes folgen, daß die Hand sich schließlich vor der Mitte des Körpers befindet. Es ist zwar auch möglich, den Vorderarm gerade vorwärts zu heben, aber hierzu ist größere Muskelthätigkeit notwendig, wie wir uns leicht überzeugen können. Wenn wir bei rechtwinklig gestelltem Arm versuchen, eine Last zu halten, so werden wir viel früher ermüden, wenn der Vorderarm nach vorn gerichtet ist, als wenn derselbe sich in seiner normalen Stellung, d. h. in der Nähe des Körpers, befindet. Wenn nun bei der vorgeschriebenen Armhaltung das Heft genau in die Mittenlage gelegt wird, so trifft die Feder auf die Mitte der Zeile bezw. auf die Mitte des zu beschreibenden Zeilenabschnittes. Die Hand hat somit nur geringe Bewegungen nach rechts und links auszuführen, um die ganze Zeile bezw. den Zeilenabschnitt zu schreiben. Wenn die Zeile zu lang ist, um in einer und derselben Lage des rechten Vorderarmes ausgeführt zu werden, so wird letzterer auf dem Tische etwas nach rechts fortgerückt werden müssen; indes muß er auch hierbei seine frühere Stellung zur Tischkante beibehalten.

5. Die Ellenbogen stehen beiderseits etwa handbreit vom Körper ab. — Der Abstand der Ellenbogen vom Körper ist bedingt durch die Stellung der Oberarme. Wenn wir letztere sehr schräg nach außen stellen, also die Ellen-

bogen weit vom Körper entfernt halten, so muß dieser weit nach vorn geneigt werden, ehe er durch die Oberarme gestützt wird; oft genug wird er erst am Tischrande einen ausreichenden Ruhepunkt finden, oder er wird so tief in sich zusammensinken, bis er endlich in den Schultergelenken durch die Arme gestützt wird. Es kann also der Körper bei dieser Armhaltung auf die Dauer nicht eine aufrechte Haltung bewahren. Dazu kommt noch, daß bei weit abgespreizten Ellenbogen Ober- und Vorderarm einen spitzen Winkel bilden und daß hierbei der Oberarm im Schultergelenk um seine Längsachse nach innen gedreht wird. Zwar wird diese Drehung von den Kindern teilweise dadurch vermieden, daß die Schulterblätter nach vorn gezogen werden, aber diese letztere Haltung ist keineswegs eine gesundheitsgemäße. Bei weit abgespreizten Ellenbogen ist also kaum eine gute Körperhaltung einzunehmen, noch weniger auf die Dauer zu bewahren. Zweckmäßig ist es aber auch keineswegs, wenn die Kinder die Arme dicht an den Rumpf heranziehen; denn dies erfordert einen beträchtlichen Aufwand von Muskelkraft und hemmt die Bewegungsfreiheit des Armes. In letzterer Hinsicht müssen wir nämlich beachten, daß der Arm teilweise von der Tischplatte herabragt und daß sein Drehpunkt auf der Tischkante liegt. Entsprechend dem Maße, in welchem die Hand beim Schreiben der Zeile nach rechts geht, bewegt sich der Ellenbogen dem Körper zu. Ist hier kein genügender Abstand, so ist die Bewegungsmöglichkeit des Ellenbogens beschränkt, so daß der Arm auf der Tischkante weiter nach der Seite gerückt werden muß. Die geeignetste Stellung der Ellenbogen beim Schreiben ist diejenige, welche der bei frei und schlaff herabhängenden Armen eingenommenen Haltung entspricht, und bei dieser stehen die Ellenbogen etwa handbreit vom Rumpfe ab. In dieser Stellung können die Arme dem Oberkörper eine hinreichende Stütze bieten, ohne daß sie zu sehr belastet werden; Vorder- und Oberarm können im rechten Winkel stehen bleiben; der Oberarm braucht nicht gedreht zu werden; der Ellenbogen hat Spielraum genug, sich nach dem Körper hin zu bewegen. So ist diese Armstellung eine sichere und doch wenig anstrengende Haltung, bei welcher vor allem die Schreibleichtigkeit gewahrt bleibt.

6. Die Oberarme stehen etwas schräg nach vorn. — Da die Tischplatte etwas höher liegt als der Ellenbogen bei frei herabhängenden Armen, so müssen diese um ein kleines Stück gehoben werden, wenn man sie auf den Tisch legen will. Zu diesem Zwecke werden die Arme etwas nach vorn und nach der Seite bewegt. Stehen nun die Oberarme in dieser etwas schrägen Stellung, so bilden sie schräge Strebepfeiler, die der natürlichen Bewegung des Rumpfes nach vorn entgegen wirken. Nur dann, wenn beide Arme die gleiche Stellung einnehmen, werden beide Ellenbogen gleiche Höhe haben. Liegen die Arme ungleich weit auf der Pultplatte, so wird, da diese geneigt ist, der weiter auf den Tisch geschobene Arm beträchtlich höher stehen als der andere. Dies hat aber das Höherstehen einer Schulter und die Verbiegung der Wirbelsäule unbedingt zur Folge.

*f)* Hand- und Fingerhaltung. Zwei Anforderungen sind es, durch welche die normale Haltung der Hand und der Finger bedingt ist. Zunächst muß die Hand und damit auch der Halter die nötige Sicherheit haben, auf daß die für die Darstellung der Schriftformen nötigen Bewegungen genau so ausgeführt werden können, wie es gefordert ist, daß also die Hand dem kontrollierenden Auge möglichst vollkommen zu Diensten ist. Daneben muß aber auch eine gewisse Bewegungsfreiheit der Hand gewahrt bleiben, damit nicht allein die Ausführung größerer Schriftformen, sondern auch das Schreiben mehrerer Buchstaben nebeneinander möglich ist, ohne daß dazu die Hand ihre Lage zu verändern hat. Je mehr die Hand diesen Anforderungen entspricht, um so leichter wird das Schreiben vor sich gehen. Die Sicherheit der Hand ist meistens schon bei Beginn der ersten Schreibversuche vorhanden; aber sie wird vielfach dadurch erreicht, daß ein zu großes Maß von Muskelarbeit aufgewandt wird. Es kommt nun darauf an, die Hand so zu gewöhnen, daß sie für ihre Arbeit nur das Mindestmaß von Muskelanstrengung aufwendet. An der nötigen Beweglichkeit der Hand fehlt es bei Anfängern nur zu häufig. In dieser Beziehung gilt es nun, die Hand zu einer leichten Führung der Feder beim Schreiben zu bringen. Es wird dies um so leichter sein, wenn die nachstehenden Forderungen beachtet werden.

1. Mittelhand und Zeigefinger liegen mit dem Unterarme in einer Linie. — Die bequemste Lage für die rechte Hand und die Finger beim Schreiben ist die Mittellage, bei welcher Hand und Finger in der Richtung

des Unterarmes liegen; denn diese Lage, die unwillkürlich eingenommen wird, wenn wir Hand und Finger ihrer Ruhelage überlassen, erfordert die geringste Muskelarbeit. Abweichungen der Hand und der Finger von dieser Richtung sind immer mit Muskelanstrengungen verbunden und wirken auf die Dauer ermüdend. Häufig treffen wir diese Abweichungen bei unsern Kindern. Namentlich wird die Hand nach rechts hin gewendet, so daß die Richtung der Mittelhand einen Winkel mit der Verlängerung des Unterarmes bildet, während die Finger noch weiter nach rechts gedreht sind. Abweichungen der Hand und der Finger nach links findet man seltener. Ferner sollen die zum Schreiben notwendigen Bewegungen der Hand und der Finger derart ausgeführt werden, daß dadurch die beteiligten Glieder und Gelenke nicht bedeutend von ihrer Ruhelage abweichen. Je weiter die Glieder sich von dieser Lage entfernen, um so größer ist die Muskelanstrengung. Wenn die erforderlichen Bewegungen dem Bau der beteiligten Gelenke entsprechen, dann werden sie sich auch mühelos ausführen lassen. Sind aber größere Bewegungen notwendig, die für das einzelne Gelenk eine größere Abweichung von seiner Ruhelage bedingen und so den betreffenden Muskeln eine größere Anstrengung zumuten würden, so ist es zweckmäßiger, diese Bewegung mehreren Gelenken zu übertragen, damit mehrere Muskeln in Thätigkeit gesetzt werden. Wenn z. B. eine seitliche Bewegung von den Fingergelenken nur schwierig ausgeführt werden kann, weil die Finger dadurch sich weit von der Ruhelage entfernen müßten, so wird man das Handgelenk in Thätigkeit setzen, und falls auch dies zu sehr nach der Seite gebeugt werden müßte, so wird man das Ellenbogengelenk mit heranziehen, d. h. den Vorderarm nach der Seite bewegen. Wenn wir demnach die kleineren Bewegungen von den Fingergelenken, die größeren von dem Hand- und dem Ellenbogengelenk ausführen lassen, so werden Hand und Finger mit dem Unterarme fast immer in einer Linie bleiben.

2. Die Mittelhand steht weder parallel zur Tischfläche, noch senkrecht zu derselben, sondern nimmt eine mittlere Schräglage ein. — Lassen wir den Arm in ungezwungener Haltung herabhängen, so steht die Handfläche weder parallel noch senkrecht zu der Seite des Körpers, sondern sie nimmt eine schräge Stellung zu derselben ein. Wenn wir nun den Unterarm in der vorhin beschriebenen Lage auf die Tischplatte legen und von der Hand die Stellung einnehmen lassen, bei welcher die geringste Anstrengung nötig ist, so haben wir wieder die Schrägstellung der Hand, deren Fläche mit der Tischplatte einen spitzen Winkel bildet, so daß man von links bequem in die Hohlhand hineinsehen kann. Steht die Hand senkrecht oder parallel zur Schreibfläche, so sind an dieser Drehung die Rotierer des Unterarmes beteiligt, also Muskeln, die bei der Schrägstellung der Hand überhaupt nicht in Thätigkeit gesetzt zu werden brauchen. Es wäre somit eine Muskelarbeit zu leisten, die für das Schreiben vollständig überflüssig ist. Steht die Hand senkrecht, so ist ferner durch das damit verbundene enge Zusammenliegen der Finger die Bewegungsfreiheit der letzteren beeinträchtigt; die Spitze des Federhalters zeigt nach rechts; die Feder berührt mit ihren beiden Spitzen nicht gleichmäßig das Papier u. s. w. Es sind also bei dieser Handstellung Forderungen unerfüllt geblieben, die für ein gutes Schreiben durchaus Vorbedingung sind. Wollten wir die Handfläche parallel zur Tischplatte stellen, so würde gleichfalls die Bewegungsfreiheit der Hand gehemmt sein; der Halter würde sich sehr der wagerechten Lage nähern; eine gute Schrift könnte nicht entstehen. Daher muß die Hand die geforderte Schräglage einnehmen. Am besten ist es, wenn der Querdurchmesser der Hand mit der Tischplatte einen Winkel von 45° bildet.

3. Der Federhalter wird von den drei ersten Fingern der rechten Hand gehalten. — Wenn wir die rechte Hand in der soeben gekennzeichneten Haltung auf den Tisch legen, so steht der Zeigefinger am höchsten; neben ihm — und zwar in kleinem Abstande von ihm — befindet sich der Mittelfinger, während der Daumen diesen beiden Fingern gegenüberliegt. Diese drei Finger halten die Feder. Ihre natürliche Lage zueinander ermöglicht es, daß der Federhalter eine sichere Stellung erhält, und daß auch den Fingern die zum Schreiben notwendige Bewegungsfreiheit gewahrt bleibt. Auf die Verwendung der drei ersten Finger für diesen Zweck weist uns somit der Bau der Hand hin. Wollte man, wie es auch zuweilen geschieht, den Halter nur mit Daumen und Zeigefinger fassen, so würde die Bewegungsmöglichkeit des Halters ganz bedeutend beeinträchtigt sein.

4. Der Federhalter ruht in der Rinne

zwiſchen Mittel- und Zeigefinger und wird hier durch leichten Gegendruck des Daumens feſtgehalten. — Zeige- und Mittelfinger liegen nicht unmittelbar aneinander; es bleibt vielmehr zwiſchen ihnen ein kleiner Raum frei, der natürlich enger ſein muß als der Durchmeſſer des zu verwendenden Federhalters. Selbſtverſtändlich wird ſich dieſer Abſtand ändern mit der Dicke des Halters. Das Nagelglied des Mittelfingers reicht etwas unter den Halter, ſo daß dieſer gleichſam von dem linken Rande dieſes Nagels getragen wird. Am zweckmäßigſten iſt es, wenn der Halter auf der Mitte dieſes Nagelrandes ruht. Der Zeigefinger liegt rechts von der oberen Mitte auf dem Halter, und zwar mit einer Stelle, die ſich etwas rechts von der Mitte der Unterſeite ſeines Nagelgliedes befindet. In der von dieſen beiden Fingern gebildeten Rinne wird nun der Halter durch einen leichten Gegendruck des Daumens feſtgehalten. Letzterer berührt den Halter mit einer Stelle, die zwiſchen dem rechten Nagelrande und der Mitte ſeiner Unterſeite liegt. Wenn wir durch die drei Punkte, in welchen die drei Finger den Halter berühren, Linien in der Längsrichtung des Halters ziehen, ſo bilden ſie auf dem Querſchnitt ein gleichſchenkliges Dreieck, deſſen Grundlinie, d. i. der Abſtand des Zeigefingers vom Mittelfinger, etwas kürzer iſt als jeder Schenkel. Dadurch, daß die Abſtände vom Daumen nach dem Zeigefinger einerſeits und nach dem Mittelfinger andererſeits gleich ſind, wird der dem Daumen zu leiſtende Gegendruck gleichmäßig auf die beiden andern Finger verteilt. Empfohlen wird wohl auch, den Halter zwiſchen Daumen und Mittelfinger zu halten, ſo zwar, daß letzterer mit der linken Seite des Nagelgliedes am Halter liegt; dann würde der Zeigefinger leicht auf dem Halter ruhen und weiter keine Aufgabe haben, als dieſen bei Abſtrichen nach abwärts zu führen und den erforderlichen Druck auszuüben. Eine ſolche ungleiche Verteilung des Arbeitsaufwandes iſt aber nicht rationell; dazu kommt noch, daß der Halter hier am Nagelrande des Mittelfingers keinen ſichern Halt hat, vielmehr ſeine Lage leicht verändern kann.

5. Die Hand ſtützt ſich leicht auf die rechte Seite des Nagelgliedes vom vierten und fünften Finger, die beide etwas gebeugt ſind. — Der vierte und der fünfte Finger, die aneinander und neben dem dritten Finger liegen, ſo daß durch ſie die griffelführenden Finger geſtützt werden, ſind leicht gebeugt und etwas in die Hohlhand zurückgezogen. Die Beugung erfolgt nur in dem Grade, daß die Finger mit der rechten Seite des Nagelgliedes auf das Papier zu ſtehen kommen. Natürlich braucht der vierte Finger wegen ſeiner größeren Länge nicht ſo ſehr gebeugt werden wie der kleine Finger. So bilden beide eine genügende Stütze für die ſchreibende Hand, ohne indes ihre Bewegungsfreiheit zu hemmen. Falſch iſt es, dieſe beiden Finger ſo weit zu beugen, daß nun ihre Mittelglieder auf dem Papier ruhen, eine Haltung, die bei Anfängern im Schreiben oft beobachtet wird. Falſch iſt es auch, den vierten Finger ſtark gebogen in die Hohlhand zurückzuziehen und nun den fünften als Stütze zu benutzen; denn bei dieſer Haltung hätte der vierte Finger nichts zu thun, während auf dem fünften eine zu ſchwere Laſt ruht. Es iſt eben am beſten, beide gleichmäßig in Anſpruch zu nehmen. Mancher benutzt beim Schreiben außerdem noch als Stütze den äußeren Ballen der Hand am Handgelenk, der, wenn er auch nur leicht über das Papier gleitet, doch als Hilfsſtütze für den vierten und fünften Finger wohl zu gebrauchen iſt. Wenn im allgemeinen auch nichts gegen die Anwendung dieſer Hilfsſtütze einzuwenden iſt, ſo würde ſie doch nicht zu billigen ſein, wenn ſie zu ſchwer belaſtet wird, weil alsdann die Schreibſchnelligkeit beeinträchtigt iſt.

6. Der Kleinfingerrand der Mittelhand darf nicht auf dem Papier liegen. — Dieſer Fehler wird nicht in Erſcheinung treten, wenn die vorangegangenen Forderungen erfüllt ſind. Liegt die Hand mit dem Kleinfingerrand auf dem Papier, ſo iſt ihre Bewegungsfreiheit beeinträchtigt. Am häufigſten bemerkt man dieſe ſchlechte Haltung, wenn die Mittelhand ſenkrecht geſtellt wird oder wenn die Stützfinger zu ſtark gebeugt und in die Hohlhand zurückgezogen ſind.

7. Das Handgelenk muß frei liegen. — Auch dieſe Forderung liegt in den bereits gegebenen Anweiſungen begründet. Liegt die Hand mit der Handwurzel auf dem Tiſche, ſo iſt die für das Schreiben notwendige Bewegungsfreiheit ganz bedeutend geſtört; ein leichtes Schreiben iſt nicht möglich, weil das Bewegungsmaximum der Finger und der Hand nach der Seite hin bald erreicht iſt, ſo daß nach Herſtellung einiger Buchſtaben jedesmal die Hand weitergerückt werden muß.

8. Am Halter liegt der Mittelfinger am weiteſten nach vorn; die Spitze des Zeige-

fingers ſteht um eine Nagellänge hinter der Mittelfingerſpitze zurück und um ebenſoviel die Daumenſpitze hinter der Zeigefingerſpitze. — Der Halter ruht mit ſeinem vorderen Teile in der Rinne zwiſchen Zeige- und Mittelfinger; ſein oberes Ende liegt an dem Rande der Mittelhand zwiſchen Daumen und Zeigefinger. Indem nun der Daumen den Halter gegen dieſe beiden Punkte drückt, wird letzterer feſtgeſtellt. Aus phyſikaliſchen Geſetzen ergiebt ſich, daß der Druck des Daumens um ſo günſtiger wirkt, je näher der Mitte zwiſchen dieſen beiden Punkten dieſe Kraft angreift. Würden wir den Daumen und den Zeigefinger ſo weit vorrücken, daß die Spitzen der Schreibfinger nebeneinander zu ſtehen kommen, ſo würde der Halter nicht feſtliegen, wovon man ſich am beſten überzeugen kann, wenn man den Halter an ſeinem freien Ende zu bewegen verſucht; dies iſt mit einem ganz geringen Kraftaufwande auszuführen. Wenn wir bei dieſer Fingerſtellung aber den Halter ſo feſt halten wollen, wie dies zum Schreiben notwendig iſt, ſo müſſen wir hierzu ein größeres Maß von Muskelarbeit aufwenden. Noch unnatürlicher und ungünſtiger für das Schreiben iſt es, wenn der Daumen gar ſo weit vorgeſtreckt wird, daß ſeine Spitze über die andern Finger vorragt. Rückt der Daumen aber hinter ſeine normale Lage weit zurück, etwa bis zum mittleren Zeigefingergelenk, ſo iſt dies zwar für die ſichere Haltung der Feder am günſtigſten, indeſſen wird dadurch die Beweglichkeit beeinträchtigt.

9. Die drei griffelführenden Finger werden leicht gebeugt; ſie dürfen weder geknickt noch vollſtändig geſtreckt werden. — Bei der bisher geforderten Fingerhaltung iſt nur ein geringes Kraftmaß anzuwenden, um dem Halter die für das Schreiben wünſchenswerte ſichere Stellung zu geben. Es genügt hierzu vollkommen, die drei griffelführenden Finger leicht gebeugt zu halten. Dadurch wird gleichzeitig die Beweglichkeit der Finger und damit die des Halters gewahrt, um die bei der Darſtellung der Schriftelemente notwendigen Bewegungen ſchnell und ſicher auszuführen. Trotzdem erblickt man bei unſeren Kindern Federhaltungen, die uns ſogleich zeigen, daß die Finger ein ganz bedeutendes Maß von Muskelarbeit aufwenden. Der Halter wird krampfhaft gehalten, was ſich beſonders in der Form des Zeigefingers kund giebt, deſſen vorderſtes Gelenk nach unten durchgebogen iſt, während das Mittelgelenk ſpitzgiebelig nach oben zeigt. Bei einer derartig krampfhaften Haltung der Feder wird das Schreiben nicht nur nie ein geläufiges werden, ſondern es muß auch zu baldiger Ermüdung der ſo angeſtrengten Finger führen (Krampferſcheinungen). Der Halter wird dann auch nicht mehr von kleinen Flächen der Finger berührt, ſondern letztere legen ſich mit großen Flächen, zumeiſt mit ihren ganzen Gliedern, an den Halter, wobei die Finger mehr oder weniger geſtreckt werden. Die Folge einer derartigen Haltung iſt die Einſchränkung der Bewegungsfreiheit. Streckt man Zeige- und Mittelfinger vollſtändig, ſo nimmt der Halter eine ſchrägere Lage ein und liegt endlich mit ſeinem oberen Ende in der Falte zwiſchen Daumen und Mittelhand, ſo daß die freie Beweglichkeit verhindert iſt.

10. Der Halter iſt von den Fingern ganz leicht zu halten, nicht krampfhaft anzudrücken. — Dieſe Forderung iſt bereits mit den vorhergehenden begründet. Da nur ein geringer Kraftaufwand zu den Schreibbewegungen erforderlich iſt, ſo kann auch der Halter leicht gehalten werden. Ein krampfhaftes Andrücken der Finger an den Halter, wie wir es bei den Kindern nicht ſelten finden, bedingt einen größeren Kraftaufwand, der doch völlig unnötig iſt, und macht das Schreiben ſchwerfällig. Man ſpricht dann wohl von der ſchweren Hand unſerer Schüler, die aber in vielen Fällen weiter nichts iſt als die ungeſchickte und verkehrte Handhaltung. „Die Hand unſerer Schüler kann weder zu leicht noch zu ſchwer ſein, indem die in Betracht kommende Thätigkeit einen ſo geringen Aufwand an Kraft erheiſcht, auch die zu fordernde Bewegung der Hand ſo ſehr in dem Maße der von dem Kinde unwillkürlich ausgeführten Bewegungen ſich hält, daß die Ausführung derſelben nimmermehr große Schwierigkeiten bieten kann“ (Daiber).

11. Die linke Hand bringt das Schreibheft in die gewünſchte Lage und hält es feſt. — Für das Schreiben iſt es notwendig, daß das Heft, wenn einige Reihen geſchrieben ſind, weiter nach oben gerückt wird, damit die Stelle, die man gerade beſchreibt, in der richtigen Entfernung vom Auge bleibt und damit der rechte Arm ſeine richtige Lage auf dem Tiſche behalten kann. Weiter iſt es meiſtens notwendig, daß das Heft in ſeiner richtigen Lage feſtgehalten wird. Für beide Aufgaben benutzen wir die linke Hand.

Digitized by Google

g) Federführung. Eine richtige Federhaltung findet man bei unsern Schülern nicht oft. Die Ursache dieser nicht zu bestreitenden Thatsache liegt darin, daß die Kinder den Halter zu ungeschickt fassen. Zur Ausführung der Schriftelemente ist zwar der Halter mit einer gewissen Sicherheit zu halten, aber die in gleicher Weise notwendige Beweglichkeit der Hand darf nicht beeinträchtigt werden; denn eine in ihrer natürlichen Beweglichkeit beschränkte Hand ist nicht im stande, eine schnelle und gute Schrift herzustellen. Diese beiden Forderungen, die ja teilweise einander ausschließen, werden von unsern Kindern nicht in gleichem Maße erfüllt, wie wir das schon bei der Hand- und Fingerhaltung ausgeführt haben.

1. Die Federspitze muß sich vor der Mitte der Brust befinden. — Diese Forderung deckt sich mit der schon begründeten Anweisung, daß das Heft genau in der Mittenlage sich befinden soll und die Buchstaben vor der Brustmitte ausgeführt werden müssen. Nur dann, wenn obige Forderung erfüllt ist und die Grundstriche nach der Brustmitte gezogen werden, entstehen senkrechte Abstriche. Befindet sich die Federspitze links von der Brustmitte, so werden bei der Richtung auf letztere die Grundstriche linksschief stehen; befindet sie sich rechts davon, so entstehen rechtsschiefe Striche.

2. Die Federspitze muß etwa 3—4 cm über die Spitze des Zeigefingers hervorragen. — Unsere Kinder fassen durchweg die Feder zu kurz; nicht selten kommt es dann hierbei vor, daß der Daumen die Federspitze dem Auge verdeckt, so daß es notwendig ist, den Kopf seitlich zu neigen, um die zu beschreibende Stelle des Papiers zu sehen. Die Federspitze muß darum so weit über die Spitze der Schreibfinger vorragen, daß erstere ohne Änderung der Kopfhaltung gesehen werden kann. Dazu ist aber der gewünschte Abstand von 3—4 cm zwischen Federspitze und Mittelfingerspitze ausreichend. Ferner ist auch zu bedenken, daß, je weniger die Federspitze vorragt, um so kürzer der von dem vorderen Teil des Halters gebildete Hebetarm ist, so daß zur Ausführung der Schriftelemente entsprechend größere Handbewegungen notwendig sind; es ist dann ein Mehraufwand von Kraft erforderlich. Eine sog. „flotte" Schrift kann eben nur erzielt werden, wenn der Halter nicht zu nahe der Feder gefaßt ist.

3. Das obere Ende des Halters liegt an der linken Seite des vorderen Teiles der Mittelhand. — Der zwischen Daumen und Zeigefinger liegende Teil des Mittelhandrandes zeigt an seinem vorderen Punkte deutlich fühlbare Vorsprünge der Knochen. Unterhalb derselben ist der Rand mit Weichteilen bekleidet, welche die geeignetste Stelle für die Lage des oberen Halterteiles bieten, da in ihnen der Halter einen sicheren Halt findet. Hat derselbe diese Lage eingenommen, so geht er mit dem Zeigefinger — abgesehen von dessen Krümmung — parallel. Diese Lage giebt den Kindern ein leicht erkennbares Merkmal für die richtige Stellung des Halters. Liegt das obere Ende des Halters neben den erwähnten Knochenvorsprüngen oder gar noch höher, etwa neben dem Zeigefinger, so hat er, da hier die Weichteile nur spärlich vorhanden sind, keinen bestimmten Platz und keinen sicheren Halt. Der Daumen wird ein größeres Maß von Muskelarbeit aufwenden müssen, um den Halter in dieser Stellung zu halten, und trotzdem wird dieser seine Lage leicht verändern können. Bei der geforderten Stellung hat der Federhalter auch die beste Schräge zur Ausführung der Schriftzeichen; denn nur in dieser Stellung ist die Elastizität der Feder bei geringem Kraftaufwande voll auszunützen und sind die feinsten Teile der Schrift scharf auszuführen. Je steiler der Halter steht, um so weniger kommt die Elastizität der Feder zur Geltung, und um so größer muß der Druck sein, wenn ein Grundstrich ausgeführt wird. Liegt aber der Halter noch schräger, als oben gefordert ist, etwa in der Falte zwischen Daumen und Mittelhand, so ist kaum ein feiner Strich auszuführen: vor allem aber ist die Bewegungsmöglichkeit des Halters beeinträchtigt.

4. Die Spitze des Federhalters zeigt gegen die obere Hälfte des Oberarmes, niemals aber über die Schulter hinweg oder gegen die Brust des Schreibenden. — Denken wir uns durch den Halter in seiner Längsrichtung eine senkrechte und eine wagerechte Ebene gelegt, so wird die Schnittlinie der beiden verlängerten Ebenen den Oberarm in seiner oberen Hälfte treffen, falls der Halter so gehalten wird, wie wir bis dahin gefordert haben. Bei steiler Stellung des Halters zeigt seine Spitze über die Schulter hinweg. Nicht selten trifft man bei schreibenden Schülern Haltungen, bei denen die Spitze des Halters nach der Brust zeigt. Die Ursache hiervon liegt zumeist darin, daß die Finger und die Hand nicht in der Richtung des Unterarmes liegen, sondern nach rechts hin

von derſelben abweichen, wodurch die Spitze des Halters nach links verſchoben wird und nun nach der Bruſt zeigt. Die richtige Stellung des Halters iſt alſo auch weſentlich mitbedingt durch die richtige Haltung der Finger.

5. Beim Schreiben bildet die Feder mit den Haarſtrichen annähernd einen rechten Winkel. — Nach den phyſiologiſchen Geſetzen ſoll die Zeile in der Richtung der Sehne liegen, deren Bogen von der Hand des um ſeinen Ruhepunkt ſich bewegenden Unterarmes beſchrieben wird. In dieſem Falle ſteht der Unterarm ſenkrecht zu der Zeile, nicht aber der Federhalter, deſſen Richtung von der des Vorderarmes etwas abweicht; Haarſtriche und Feder bilden unterhalb ihres Treffpunktes einen Winkel von 75—80°. Nun kann, wie wir noch ausführen werden, der Winkel zwiſchen Heftrand und Pultkante etwas kleiner ſein, als nach der Richtung jener Sehne erforderlich iſt. Infolgedeſſen vergrößert ſich der Winkel, den die Haarſtriche mit der Feder bilden, ſo daß er annähernd ein rechter wird, während der Winkel zwiſchen Grundſtrich und Feder ein ſpitzer iſt. Bei dieſer Haltung der Feder überſchaut das Auge nicht nur den von der Federſpitze zurückgelegten Weg, ſondern auch den Abſchnitt, der noch zurückzulegen iſt. Wird die Feder aber anders gehalten, ſo verdeckt ſie entweder den zurückgelegten oder den noch zurückzulegenden Weg; da aber die Augen doch den ganzen Weg überſchauen wollen, ſo wird das Kind den Kopf nach der Seite neigen, um unter die Feder zu blicken und ſo die herzuſtellende Form genau zu kontrollieren.

h) Noch einige allgemeine Forderungen. Ehe wir den Abſchnitt über die Körperhaltung des ſchreibenden Kindes ſchließen, haben wir noch einzelne Punkte zu berückſichtigen, welche Einfluß auf die Haltung ausüben können.

1. Beſchränkung des Schreibens. Was zunächſt die Dauer des Schreibens anbetrifft, ſo iſt ſtets zu beachten, daß das Schreibſitzen keine Ruhelage iſt, daß es vielmehr bei längerer Dauer zu Ermüdung führen und ſchlechte Körperhaltung veranlaſſen muß. Mögen auch alle übrigen Bedingungen für eine richtige Körperſtellung in beſtem Sinne erfüllt ſein, ſo wird doch das Kind in ermüdetem Zuſtande dieſe Stellung nicht beibehalten, weil es ihm eben unmöglich iſt, ſie beizubehalten. Dann muß man auch bedenken, daß es der Natur des Kindes durchaus widerſpricht, wenn von ihm ein ſtundenlanges Stillſitzen gefordert wird. Es iſt daher notwendig, das Schreiben in der Schule nach Möglichkeit zu beſchränken. In den erſten Schuljahren ſollte das Schreiben nicht länger als je 20 Minuten währen, wobei die Schreibthätigkeit jedesmal nach 5 Minuten unterbrochen und nun das Kind veranlaßt wird, eine andere Körperhaltung einzunehmen. Dieſe Pauſen während des Schreibens ergeben ſich zum Teil von ſelbſt durch den regulären Betrieb des Schreibunterrichts, indem neue Formen vorgeſchrieben und beſprochen und fehlerhafte Formen verbeſſert werden. Ebenſo kann auch in den höheren Klaſſen das Schreiben eingeſchränkt werden. Das in manchen Schulen übliche Nachſchreiben des Vorgetragenen verſchlechtert die Handſchrift und iſt mit Rückſicht auf die Körperhaltung als bedenklich anzuſehen. — Die durch eine längere Dauer des Schreibens veranlaßte Verſchlechterung der Körperhaltung wird um ſo bedenklicher werden, wenn die Schüler gezwungen ſind, zur Anfertigung der Schularbeiten noch längere Zeit zu ſchreiben. Da hier die Bedingungen, unter welchen das Schreiben ausgeführt wird, in der Regel ungünſtiger ſind als in der Schule, ſo wird die Haltung ſich immer weiter verſchlechtern. — Wenn auch die Forderung Berlin-Rembolds zu weit geht, die ſchriftlichen Hausaufgaben nur dann zu geſtatten, wenn das Elternhaus den zur Arbeit nötigen Raum und das nötige Licht bietet, ſo ſind doch dieſe ſchriftlichen Arbeiten auf das möglichſte Mindeſtmaß zu beſchränken.

Was für die ganze Schulzeit gilt, hat insbeſondere für die erſten Schuljahre Geltung. Alle Unterſuchungen haben ergeben, daß die Annäherung der Augen an die Schrift und die Abweichungen der Körperſtellung von der Norm bei Kindern der erſten Schulzeit bedeutend größer ſind als in ſpäterem Alter; ja es muß als unmöglich bezeichnet werden, durch irgendwelche Maßregeln bei dieſen Kindern die Annäherung beim Schreiben, aber auch beim Leſen ſo zu verringern, daß ihre Augen dadurch nicht mehr erheblich gefährdet ſind. Vielleicht ſind ſechsjährige Kinder überhaupt zu klein und zu ſchwach, um beim Schreiben den Kopf auf die Dauer gehörig vom Tiſch entfernt zu halten; denn je kleiner das Kind iſt, deſto näher wird in der Schreibſtellung ſelbſt bei völlig aufrechtem Körper das Auge der Federſpitze ſein. Vielleicht wird dieſe Annäherung auch durch den Umſtand bedingt, daß die Kinder bisher noch nie mit ſo andauernder

Naharbeit zu thun gehabt haben und nun auf einmal verhältnismäßig kleine Objekte zu erkennen und wiederzugeben lernen müssen (Berlin-Rembold).

Die durch die Schreibhaltung hervorgerufene Ermüdung macht es zur Bedingung, daß zwei Stunden, in denen geschrieben oder eine ähnliche Thätigkeit (Zeichnen, weibliche Handarbeiten) ausgeführt wird, nicht unmittelbar aufeinander folgen dürfen.

2. Subsellien. Eine wesentliche Vorbedingung für die gute Körperhaltung ist die Benutzung normaler Subsellien. In einer falsch dimensionierten Schulbank kann das Kind nie eine normale Körperhaltung auf die Dauer einnehmen. In einer guten Bank kann es richtig sitzen, wenn es auch nicht immer richtig sitzen muß. Die Anforderungen an die Schulbank ergeben sich teilweise schon aus den vorhergehenden Ausführungen; im übrigen ist hierüber auf die Spezialarbeiten zu verweisen.

3. Beleuchtung. Ungünstige Beleuchtung kann gleichfalls die Ursache zu schlechter Körperhaltung werden. Für das Schreiben ist es am zweckmäßigsten, wenn das Licht von links her dem Schüler zufällt; Lichteinfall von rechts verursacht Schatten von Feder und Hand auf der Schreibfläche. Daß das Licht in ausreichendem Maße vorhanden sein muß, ist eine an sich selbstverständliche Forderung. Sobald durch Bewölkung des Himmels oder durch das Eintreten der Abenddämmerung im Winter die Lichtintensität unter das zulässige Maß herabgeht, ist das Schreiben sogleich abzubrechen; es kann ja an seine Stelle ein anderer Unterricht gesetzt werden, bei dem das Auge nicht in so starkem Maße beansprucht wird. Überhaupt müssen die Unterrichtsstunden, in denen geschrieben wird, auf die hellste Tageszeit gelegt werden.

4. Belehrungen über die richtige Körperhaltung. Soll es mit der Schreibhaltung unserer Kinder besser werden, so müssen die Bedingungen derselben den Lehrern genau bekannt sein. In dem Vorbildungsgange aller Lehrpersonen sollte die Belehrung über das richtige Sitzen beim Schreiben und Zeichnen eine wichtige Stelle einnehmen. Wenn diese Belehrungen, die ihren Platz hauptsächlich im Anschluß an den Schreibunterricht, sonst aber auch in der pädagogischen Unterweisung finden, in dem Umfange gegeben werden, wie wir sie in dieser Arbeit ausgeführt haben, so würde das unseres Erachtens völlig ausreichend sein. Wo die genaue Kenntnis der bei der Schreibhaltung in Betracht kommenden Verhältnisse sich mit dem regen Interesse des Lehrers für dieselben eint, da wird mit anhaltender Energie auch eine Besserung in der Haltung der Kinder erreicht werden. Das zeigen alle Beobachtungen, die nach dieser Richtung hin angestellt worden sind. In diesen Belehrungen muß Einheitlichkeit vorhanden sein, weil sonst die Kinder durch die Verschiedenheit der Forderungen verwirrt werden und sich infolgedessen nicht an eine bestimmte Norm gewöhnen. Neben der eingehenden Kenntnis dieses Gebietes, durch die in den meisten Fällen sich schon ganz bestimmte Einzelforderungen ergeben, da nur eine Haltung die richtige, die physiologische sein kann, wird in denjenigen Punkten, wo nicht die Physiologie, sondern subjektive Meinungen den Ausschlag geben, eine bezügliche Anordnung der Behörden zu treffen sein, wie auch diese darüber zu wachen haben, daß die festgesetzten Anweisungen nun auch allseitig beachtet werden. Gegenwärtig fehlt diese Übereinstimmung in der Schreibhaltung in den meisten unserer Schulen; häufig genug kommt es vor, daß dem Kinde in einer neuen Klasse bezw. Schule eine ganz andere Körperhaltung und Federführung zugemutet wird, als sie von ihm in der vorhergehenden Klasse bezw. Schule gefordert war.

Um eine gute Körperhaltung zu erzielen, muß der Schüler gewöhnt werden, auf seinen Körper zu achten. Dies ist aber nur möglich, wenn die Kinder darüber belehrt werden, wie sie den Körper halten und die Feder führen müssen. Diese Belehrungen werden nach methodischer Verteilung auf die einzelnen Stufen gelegentlich bei dem Schreibunterricht gegeben. Vielfach hält man es, wie Daiber ausführt, für genügend, dem Schüler beim Beginn des Unterrichts einige Anweisungen zu geben, und glaubt damit seine Schuldigkeit gethan zu haben. Es ist jedoch eine ganz irrige Ansicht, daß eine gute Körperhaltung, wie sie beim Schreiben zu fordern ist, in kürzester Zeit zu lernen sei, und daß es genüge, den Belehrungen hierüber die erste Woche zu widmen. In den Unterklassen wird die Belehrung sich auf kurzgefaßte, einfache Regeln beschränken. In den höheren Klassen wird man den einzelnen Forderungen eine entsprechende Begründung geben können, damit die Kinder einsehen, weshalb die Haltung so wie gefordert und nicht anders sein kann. Das hierdurch erzielte Verständnis wird ohne Zweifel die Schüler befähigen, mit Bewußtsein

seine Haltung zu verbessern und eine Kontrolle derselben auszuüben.

Wie die Schule, so muß auch das Elternhaus in diesen Beziehungen seine Pflicht thun. Bei der Anfertigung der häuslichen Schularbeiten wird aber viel gegen die einfachsten hygienischen Forderungen gesündigt. Das Kind schreibt an unrichtig dimensionierten Sitzvorrichtungen, bei schlechter Beleuchtung und in jeder ihm beliebigen Stellung. Manche Eltern haben nicht Lust, viele nicht Zeit, ihre Kinder beim Schreiben zu beaufsichtigen. Den meisten Eltern aber, die ihre Pflicht den Kindern gegenüber thun, fehlt jedes Verständnis der Forderungen, die bei dem Schreiben zu berücksichtigen sind. Eine einfache dieses Gebiet behandelnde Anweisung, für die Hand der Eltern, der Erzieherinnen u. s. w. bestimmt, würde dem Hause gewiß von Nutzen sein und der Schule gute Unterstützung gewähren.

E. **Die Schreibschrift.** Da die Schrift das Mittel ist, unsere Gedanken schriftlich darzustellen, so muß sie für diese Aufgabe geeignet sein. Wir müssen daher von ihr in erster Linie Schreibleichtigkeit fordern, damit sie bequem und schnell ausgeführt werden kann. Das Geschriebene soll aber auch gelesen werden; daher ist eine derartige Gestaltung unserer Schrift notwendig, daß sie ohne Mühe entziffert, gelesen werden kann. Der Schreibleichtigkeit und der Lesbarbeit gegenüber treten zwei andere Forderungen, die bei der Gestaltung der Schrift in Betracht kommen, bedeutend zurück. Wir haben nämlich darauf zu achten, daß die Schrift den Gesetzen der Schönheit entspricht, und daß sie in ihren Formen das historisch Gewordene berücksichtigt. Hiernach ergiebt sich unser Standpunkt zu der Gestaltung der Schrift: Die Forderungen der Schreibleichtigkeit und der Lesbarkeit stehen in erster Linie, während die Forderungen der Schönheit und der Berücksichtigung des historisch Gewordenen zwar nach Möglichkeit zu beachten sind, sich aber jenen wichtigeren unterordnen müssen.

Unsere Darstellung wollen wir entsprechend diesen vier Forderungen gruppieren, wobei jede derselben zunächst in kurzen Zügen allgemein erläutert wird, um dann die sich daraus ergebenden Einzelforderungen an die Schrift festzustellen und zu begründen.

a) Schreibleichtigkeit. Unsere Schrift muß geschrieben werden, und je schneller sie bei der erforderlichen Lesbarkeit ausgeführt werden kann, um so besser ist es. Die Schnelligkeit des Schreibens hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zunächst ist darauf zu achten, daß alle Elemente der Schrift möglichst in der Richtung ausgeführt werden, die den ungezwungensten Bewegungen des Armes, der Hand und der Finger entsprechen. Es wird die Schrift dann leicht geschrieben werden können, wenn ihre Elemente in der Richtung des geraden oder gewölbten senkrechten Abstriches und des geraden oder gewölbten Aufstriches, der von links unten nach rechts oben oder auch von links nach rechts wagerecht geht, liegen. Alle Elemente, welche mit diesen Richtungen nicht übereinstimmen, lassen sich schwieriger ausführen, da die Benutzung anderer Muskeln bezw. eine andere Einstellung der bisher bethätigten Muskeln dazu notwendig ist. Mit dieser Forderung steht in innigem Zusammenhange die Heftlage und Zeilenführung; denn von dieser hängt die Richtung der Schrift ab. Allgemein bezeichnet, müssen wir eine solche Heftlage wählen, die für die schreibende Hand am bequemsten ist. Die Schreibleichtigkeit fordert ferner für die Buchstaben die Beschränkung auf diejenigen Bestandteile, die zur charakteristischen Gestaltung der Zeichen durchaus notwendig sind. Alle überflüssigen Teile, namentlich alle Schnörkel, die zur angeblichen Verzierung der Schrift Anwendung finden, müssen vermieden werden, da sie unnötige Arbeit verursachen und so die Schnelligkeit beeinträchtigen. Auch ist bei der Schreibleichtigkeit in Betracht zu ziehen, daß sowohl die Teile des einzelnen Buchstabens als auch die Buchstaben des einzelnen Wortes möglichst in einem Zuge hergestellt werden, so daß die Feder thunlichst selten abgesetzt zu werden braucht. Natürlich hat diese Verbindungsfähigkeit, welche ohne Zweifel die Schnelligkeit des Schreibens erhöht, auch ihre Grenzen. Als letzter Faktor bei der Schreibleichtigkeit ist die Einheitlichkeit der Schriftformen ins Auge zu fassen, eine Forderung, die im Interesse eines ersprießlichen Schreibunterrichts zu befolgen unbedingt notwendig ist. So haben wir denn bei der Schreibleichtigkeit zu berücksichtigen: Die Elemente der Schrift; die Heftlage und Zeilenführung; die Einfachheit der Schrift; die Verbindungsfähigkeit der Schriftformen und die Einheitlichkeit des Alphabets.

I. Die Elemente der Schrift. Die deutschen und die lateinischen Buchstaben bestehen im wesentlichen aus vier Elementen: dem geraden Aufstrich, dem geraden Abstrich, der nach rechts

lonfenden feinen Bogenlinie und der nach links lonfenden ſtarken Bogenlinie.

Während die kurzen Auf- und Abſtriche ſtets gerode Linien bilden, ſind die Bogenlinien Teile einer Kreislinie von verſchiedenem Rodius und werden teils aufwärts (rechts laufende Bogenlinie), teils obwärts (links) gezogen. Die übrigen Elemente der Schrift loſſen ſich zum größten Teile ouf dieſe Grundformen zurückführen; wo dies nicht möglich iſt, do bedingen ſie, wie ſchon erwähnt, eine andere Bewegungsrichtung der Hand.

Bei der früher beſchriebenen Haltung der Hand, der Finger und des Holters iſt die für die Ausführung der genonnten Schriftelemente erforderliche Bewegungsfreiheit geſichert. Wenn wir bei dieſer Holtung das Hondgelenk ſeitlich bewegen, ſo entſtehen auf einem parallel zur Tiſchkonte gelegten Popier Striche, die einen flochen Bogen bilden und zur Tiſchkante in einem Winkel von eo. 30° ſtehen; das ſind die Aufſtriche. Lößt mon, ohne die Hond zu wenden und zu drehen, einige Beugungen und Streckungen der drei griffelführenden Finger ausführen mit der Bedlngung, daß die Striche ln der Richtung gezogen werden ſollen, welche die bequemſte iſt, ſo werden die entſtehenden Striche ziemlich genau gegen die Mitte des Körpers gerichtet ſein und ſoſt ſenkrecht zum Pultronde ſtehen; das ſind die Abſtriche. Noch dem Wundt-Lomonskyſchen Geſetze beſchreiben die Blickbohnen, wenn ſie ſchräg nach oben gehen, eine krummlinige Bohn, die nach rechts unten konvex iſt; gehen die Blickbohnen ſchräg noch unten, ſo liegt die Konvexität nach links oben. In erſterem Falle iſt ihre Form die nach rechts verlaufende, in letzterem Folle die noch links verlaufende Bogenlinie. Bei kurzen Auf- und Abſtrichen, ſoweit ſie ſchräge ſind, wird die Krümmung nicht in Erſcheinung treten, während die longen ſchrägen Auf- und Abſtriche in der gekennzeichneten Art gebogen ſind. Wir ſehen hier ein Geſetz ln einer Weiſe zur Geltung kommen, welche uns einen tiefen Einblick in den übermächtigen Einfluß thun läßt, welchen die angeborenen bezw. onotomiſch präformierten Augenbewegungen ouf unſer Allgemeingefühl ousüben. Dies Geſetz zwingt die ungeübte Hand des Kindes mit dem dorſtellenden Stifte den unſichtbar durch ſie vorgezeichneten Bohnen zu folgen. Dos Kind kann die geroden Haar- oder Grundſtriche nur in vertikaler oder ausnohmsweiſe in horizontoler Richtung ausführen; ſucht es dennoch ousnohmsweiſe die Striche in onnähernd diogonoler Bohn zu ſeiner Grundlinie zu ziehen, ſo nehmen dieſelben nicht ſelten unwillkürlich eine den Blickbohnen folgende, gebogene Form an (Berlin-Rembold). Wir ſehen alſo, wie die Elemente der Schrift durch den Bou der Schreiborgone und die natürliche Bewegungsrichtung der Augen beſtimmt ſind. Es liegt uns nun ob, nochzuweiſen, welche Muskeln der Finger und der Hand bei der Ausführung dieſer Elemente in Thätigkeit geſetzt werden.

Bei der Federführung hoben Zeige- und Mittelfinger die houptſächlichſte Arbeit zu leiſten. Sie führen nach Erlenmeyer bei den vier Grundelementen folgende Bewegungen aus:

beim geroden Aufſtrich eine Streckung, Extenſion,

beim geroden Abſtrich eine Beugung, Flexion,

beim rechts verlaufenden Bogen eine Fortbewegung von der Bruſt, Abziehung, Abduktion,

beim links verlaufenden Bogen eine Heronbewegung an die Bruſt, Anziehung, Adduktion.

Durch dieſe Bewegungen der beiden Finger können wir, ohne die Lage unſerer Hond merklich zu verändern, jeden einzelnen Buchſtaben, wenn er nicht allzu groß iſt, ousführen.

Aber das Schreiben iſt in Bezug auf die Thätlgkeit der Finger keineswegs ein ſo einfacher Vorgang. Bei dem Aufſtrich kommen außer den Streckmuskeln des Zeige- und Mittelfingers ouch diejenigen Muskeln in Thätlgkeit, welche für den Daumen eine Bewegung bewirken, die ſich der Streckbewegung dieſer beiden Finger onſchließt. Da nämlich der Doumen die Feder gegen den Mittel- und Zeigefinger ondrückt und in dieſer Stellung feſthält, ſo muß er auch notwendlgerweiſe jenen Extenſionsbewegungen folgen. Bei dem Ziehen der Abſtriche iſt die entgegengeſetzte Bewegung dieſer Finger erforderlich. Sind die Striche aber ſehr lang, ſo iſt zu ihrer Herſtellung die Bewegung in den Fingergelenken nicht ousreichend; es muß desholb ein Teil der erforderlichen Thätigkeit ouf dos Handelegnk übertrogen werden. Ebenſo iſt bei der Ausführung der übrigen Schriftelemente eine Bethätigung verſchiedener Muskelgruppen notwendig. Hauptgrundſatz muß ober bleiben, doß die Schriftelemente immer durch Be-

thätigung derjenigen Muskelgruppen hergestellt werden, durch welche die Ausführung am leichtesten ermöglicht werden kann.

Bei der Ausführung der Haarstriche tritt zu der Streckung in den Hand- und Fingergelenken noch eine Rechtswendung, die aber beim Grundstrich nicht ganz rückgängig gemacht wird, da die Federspitze nicht zum Ausgangspunkte des Haarstriches zurückkehrt, sondern bei jedem Buchstaben weiter nach rechts schreitet. Nach einer Reihe von Buchstaben wird sich die Rechtswendbarkeit der Hand erschöpft haben, so daß nun eine Lagenveränderung der Hand und des Armes erfolgen muß.

Weiter ist bei der Herstellung der Schriftelemente daran zu denken, daß die Gelenke der Finger einfache Charniergelenke sind. Wenn wir diese nur durch Beugung und Streckung bethätigen, so beschreiben die Fingerspitzen einen Kreisbogen. Soll aber die Feder einen geraden Strich schreiben, so muß die Muskulatur der drei Schreibfinger so zusammenwirken, daß die Spitzen derselben sich in gerader Linie fortbewegen. Natürlich ist hierzu eine kombinierte Muskelarbeit notwendig, die um so schwieriger und verwickelter wird, je länger der gerade Strich gemacht werden muß. So ist also das Schreiben eine komplizierte Bewegung der verschiedenen Muskelgruppen an Arm, Hand und Finger, und es darf uns nicht Wunder nehmen, wenn die Schreiborgane der Anfänger nur allmählich die gleichmäßige Thätigkeit der betreffenden Muskulatur erlernen.

Aus der vorgeschriebenen Haltung von Arm, Hand, Finger und Halter und aus den Bedingungen, unter welchen die Elemente der Schrift ausgeführt werden, ergeben sich die wichtigsten Forderungen für die Richtung der Grundstriche. Es sind folgende:

1. Die Grundstriche werden nach der Brustmitte des Schreibenden gezogen.

2. Die Grundstriche stehen senkrecht zur Tischkante.

3. Die Richtung der Grundstriche zum Heftrande hängt von der Lage des Heftes ab.

Zur Begründung dieser Forderungen, die bereits durch unsere früheren Darlegungen geschehen ist, sei nur noch folgendes angeführt: Die Querachsen der beim Schreiben in Betracht kommenden Gelenke der Hand und der Finger stehen senkrecht zu der Richtung des Unterarmes und bilden daher mit der Tischkante einen Winkel. Würde der Federhalter genau in der Richtung des Unterarmes liegen und die Handfläche parallel mit der Schreibfläche stehen, so würden die Grundstriche in der Richtung des Unterarmes liegen und darum senkrecht zur Querachse der Gelenke stehen. Nun bildet aber der Federhalter mit dem Finger einen Winkel, und die Handfläche steht schräg zur Tischfläche; infolgedessen bilden die Abstriche einen Winkel, mit den Gelenkachsen, so daß sie senkrecht zur Tischkante stehen. Diese Stellung der Grundstriche ist nicht nur die bequemste für Hand und Finger, sondern ist auch durch die natürliche Bewegung unserer Augen bedingt. Stehen die wesentlichsten Bestandteile der Schrift, die Grundstriche, senkrecht zur Tischkante, so stehen sie auch in derselben Richtung zur Querachse des Körpers und des Kopfes. Nur unter dieser Voraussetzung ist eine gerade Körperhaltung beim Schreiben möglich. Stehen aber die Grundstriche schräg zum Tischrande, so wird auch die Querachse des Körpers so gedreht, daß sie nun nicht mehr parallel mit der Tischkante steht. Es zeigen sich dann die gesundheitswidrigen Haltungen, die schon wiederholt gekennzeichnet worden sind. — Heftlage und Schriftrichtung stehen in ganz bestimmten Beziehungen zu einander. Bei Mittenlage stehen die Grundstriche immer senkrecht zur Tischkante, ganz gleich, wenn unter sonst gleichen Bedingungen das Papier einmal schräg, das andere Mal gerade vor der Mitte des Körpers liegt. Wenn die Richtung der Grundstriche zur Tischkante eine feststehende ist, so wird sich bei Drehung des Heftes nur die relative Lage der Grundstriche zu den Rändern des Blattes und zur Zeile ändern. Sie werden senkrecht zu letzterer stehen, wenn das Blatt gerade liegt; sie werden schief zu ihr stehen, wenn es schräg liegt, und zwar wird die Schräglage der Grundstriche eine um so größere, je schräger das Heft gelegt wird. Wenn bei Rechtslage die beschriebene Handhaltung gewahrt bleibt und nun die Schreibbewegungen sich zwanglos durch Beugung und Streckung der Finger vollziehen, so werden zwar die Striche wiederum gegen die Mitte des Schreibenden gerichtet sein, aber sie werden schief gegen den Pultrand stehen, wobei ihre Neigung selbstverständlich auch von der Drehung des Papiers abhängig ist.

II. Heftlage und Zeilenführung. Die Bedeutung der Heftlage und Zeilenführung für die Augenstellung und die Körperhaltung ist zum größten Teile bereits ausführlich erörtert worden, so daß wir uns hier darauf be-

schränken können, die einzelnen Regeln noch einmal zusammenzustellen; die noch nicht begründeten Forderungen bedürfen natürlich noch einer eingehenderen Darstellung.

1. Alle Links- und Rechtslagen des Heftes sind gesundheitsschädlich und daher unbedingt zu vermeiden. — Linkslagen des Heftes stehen mit unserer rechtshändigen Federführung im Widerspruch und kommen daher selten vor; allerdings findet man sie in dem Falle, wenn das Kind sich übermäßig weit mit der rechten Schulter nach vorn dreht und so seine Brustlinie einen großen Winkel mit der Tischkante bildet. Rechtslagen entsprechen unserer Rechtshändigkeit in bester Weise und kommen darum überaus häufig vor. Trotzdem sind sie wegen der durch sie verursachten Schädigungen des Auges und der Körperhaltung unbedingt zu verurteilen.

2. Die beste Lage des Heftes ist die Mittenlage. — Keineswegs kann es sich hierbei um mathematisch genaue Bestimmungen handeln; denn dann wären ja in der Mittenlage nur wenige Buchstaben herzustellen, und jedesmal nach Vollendung eines solchen kurzen Zeilenabschnittes müßte von neuem die Übereinstimmung zwischen Brustmitte und Federspitze hergestellt werden. So weit kann unsere Forderung nicht gehen. Wir können nur eine Übereinstimmung im allgemeinen verlangen. Wie schon ausgeführt ist, sollen beide Augen gleichen Abstand von den soeben geschriebenen Formen haben, was indes nur dann der Fall ist, wenn dieselben genau vor der Körpermitte liegen und die Augengrundlinie parallel zur Tischkante steht. Natürlich sind hier kleine Abweichungen gestattet; so können die geschriebenen Formen sich etwas seitlich von der Körpermitte befinden, die Entfernungen beider Augen von der Schrift können etwas ungleich sein, der Kopf kann etwas nach links oder rechts gedreht werden, ohne daß von einem Schaden zu reden ist. Solange diese Abweichung der Augen von ihrer normalen Mittelstellung nicht gewisse Grenzen überschreitet und hierbei die Augenmuskeln zwar ungleichmäßig, aber nicht zu lange andauernd in Thätigkeit gesetzt werden, wird erstere auch unschädlich sein. Ergeben sich ferner bei ungleicher Entfernung der Augen auch ungleiche Größe und Deutlichkeit der Netzhautbilder und damit ungleiche Kontraktionen der Akkomodationsmuskeln, so werden auch diese Umstände innerhalb gewisser Grenzen ohne Bedeutung sein für den Fall, daß das Sehen nur kurze Zeit dauert und nicht mit voller Schärfe zu geschehen hat. Bei einer stärkeren und länger anhaltenden Abweichung von der Mittelstellung, wie diese beim Schreiben in anderer als in Mittenlage stattfindet, müssen jedoch sowohl für Auge und Sehkraft Schädigungen eintreten, als auch das Urteil über die gesehenen Formen ungünstig beeinflußt wird (Schubert). Weiterhin ist auch die Stellung der Hand, der Finger und des Halters in Betracht zu ziehen. Die beste Lage der Federspitze ist es, wenn letztere genau vor der Körpermitte liegt; indes kann auch kein Nachteil daraus erwachsen, wenn die Feder etwas nach links oder nach rechts von der Mittellinie rückt. Für Finger, Hand und Arm kann es zwar nur eine Lage geben, die als die richtige zu gelten hat, aber es ist doch möglich, die Hand- und die Fingergelenke etwas mehr zu krümmen und den Ellenbogen etwas weiter vom Körper abzurücken, ohne daß durch diese kleinen Abweichungen von der normalen Haltung Schädigungen entstehen.

3. Bei kurzen Zeilen liegt die Mitte derselben genau vor der Körpermitte. Längere Zeilen werden in 2 bis 3 Absätzen beschrieben, wobei jedesmal die Mitte des betreffenden Zeilenabschnittes sich genau vor der Brustmitte befindet. — Unter Voraussetzung der Mittenlage des Heftes stehen die Grundstriche sowohl gegen den Pultrand als auch gegen die Brust senkrecht, ganz gleich, ob in gerader oder in schräger Mittenlage geschrieben wird. Genau genommen, werden immer nur die wenigen Grundstriche senkrecht zur Tischkante stehen, die genau der Mittellinie entsprechen. Die übrigen Buchstaben werden entweder linksschief oder rechtsschief stehen, je nachdem sie links oder rechts von der Mittellinie hergestellt werden; indes ist die Abweichung von der Senkrechten nur unbedeutend, zumal sich der Körper am Anfange der Zeile etwas nach links, gegen das Ende derselben etwas nach rechts neigt. Bei kurzen Zeilen genügt dies seitliche Verschieben des Körpers, um die Stelle, die gerade beschrieben wird, immer vor der Mitte der Brust zu haben. Längere Zeilen werden in 2 bis 3 Abschnitten beschrieben und zwar derart, daß entweder das Heft nach dem Beschreiben eines bestimmten Zeilenabschnittes etwas nach links gerückt wird, damit die Federspitze wieder vor der Mitte der Brust ist — eine Thätigkeit, die von Anfängern und beim langsamen Schreiben oft bemerkt wird—, oder es ver-

schiebt sich der Körper erst etwas nach links und dann nach rechts von seiner senkrechten Stellung. Da dies Verschieben nach beiden Seiten gleichmäßig erfolgt, so ist kein Bedenken gegen dasselbe zu erheben. Daß bei der zu beschreibenden Zeile bezw. des Zeilenabschnittes auch die Stellung des Halters, der Finger, der Hand und des Armes etwas von der normalen Haltung abweichen kann, ohne schädigend zu wirken, ist vorhin erwähnt.

4. Beim Abschreiben aus einem Buche muß dieses vor der Körpermitte liegen. — Eine schiechte Haltung nehmen die Schüler häufig beim Abschreiben aus einem Buche ein. Dieses liegt meistens neben dem Hefte, weil so seine Schrift nicht zu weit vom Auge entfernt ist und darum bequem gelesen werden kann; die Kinder setzen sich dann aber zwischen Schreibfläche und Vorlage, so daß dadurch die Mittenlage des Heftes verloren geht und dieses sich nun in Rechtslage befindet. Um nicht Veranlassung zu geben, daß der Körper seine Stellung zur Mittenlage des Heftes verläßt, muß das Buch, aus welchem abgeschrieben wird, genau vor dem Körper liegen; natürlich kann es dann seinen Platz auf dem Tische nur oberhalb des Heftes erhalten. Hierbei sind aber gewöhnlich zwei Übelstände vorhanden: Erstens ist die Tischplatte nicht breit genug, um bei weit hinaufgeschobenem Hefte auf ihr der Vorlage Platz zu gewähren; zweitens ist bei dieser Entfernung und der fast wagerechten Lage der Lesefläche das Sehen erschwert, so daß das Kind zum Lesen sich weit nach vorn neigen oder das Buch näher heranholen muß. Es ist daher praktisch, wenn sich auf den Schultischen eine Vorrichtung, z. B. ein kleines Pultgestell, vorfindet, um die Vorlagen zum Abschreiben dicht oberhalb des Heftes möglichst senkrecht aufzustellen.

5. Die Zeilen steigen von links nach rechts schräge auf. — Von den beiden Lagen, die das Heft vor unserer Körpermitte einnehmen kann, nämlich der geraden und der schrägen Mittenlage, haben wir uns für letztere entschieden, hauptsächlich dadurch veranlaßt, daß dieselbe der Bewegungsfähigkeit des schreibenden Armes am besten entspricht und daher eine der ersten Vorbedingungen für das Schnellschreiben ist. Da dies schon früher eingehend erörtert worden ist, so sei hier zur Bestätigung unserer Meinung nur noch die Ansicht des Anatomen Prof. Toldt mitgeteilt: Die schiefe Heftlage dürfte für das Schnellschreiben einen beträchtlichen Vorteil bieten, weil sie das Fortrücken in der Zeile erleichtert, insbesondere dann, wenn zum Schreiben der Buchstaben auch Bewegungen des Vorderarmes mit herangezogen werden. In diesem Falle wird das Fortrücken in der Zeile durch allmähliche Streckung des Ellbogens bewirkt und diese mit den zur Herstellung der Schriftzeichen selbst dienenden Bewegungen des Vorderarmes kombiniert, so daß das Schreiben der Buchstaben und das Fortrücken in der Zeile zu einer gemeinschaftlichen, allerdings erst durch längere Übung zu erlernenden Bewegungsfolge verschmolzen wird. Bei gerader Heftlage wird hingegen das Fortrücken in der Zeile durch eine in kurzen Absätzen erfolgende Verschiebung des Vorderarmes nach rechts, und zwar durch Abziehen des Oberarmes (Abduktion) im Schultergelenk zweckmäßig auszuführen sein, also durch eine Bewegung, welche mit dem Schreiben der Buchstaben ganz außer Zusammenhang steht.

6. Das Heft soll so schräge liegen, daß sein Rand mit der Tischkante einen Winkel von etwa 20° bildet. — Wenn wir auch darüber einig sind, daß das Heft zum Schreiben in schräger Mittenlage liegen soll, so ist es doch wesentlich schwieriger, den Grad der Schräglage genau festzusetzen. Berlin-Rembold fordern, daß das Heft mit einer Neigung von 30 bis 40° bergan steigt. Nach W. Mayer ist schräge Kurrentschrift am besten zu schreiben, wenn das Heft einen nach rechts offenen Winkel von 30—40° zeigt; ein größerer Winkel verschlechtere die Haltung, ein kleinerer führe bald zur Rechtslage. Diese Autoren setzen voraus, daß bei richtiger Lage der Hand genau vor der Körpermitte senkrecht zur Tischkante stehende Grundstriche entstehen; infolgedessen muß dann auch die Schrift einen gleichen Winkel mit der Zeile bilden, so daß wir eine 60—50° schräge Schrift erhalten. Frieje dagegen ist der Meinung, daß eine Neigung des Heftes von 10° bei ungezwungener Haltung und Arbeit der Schreiborgane eine Schrägschrift von 65—70°, die Heftschräge von 15° eine Schrift von 60 bis 65° ergebe. Es steht also hiernach die Schrift um 10—15° schräger, als der Winkel zwischen Heftrand und Pultkante beträgt, während von den obengenannten Autoren für diese beiden Neigungen Übereinstimmung vorausgesetzt wird. Frieje begründet seine Ansicht folgendermaßen: Die Kleinen machen im Anfange ihrer Unterweisung im Schreiben und vollends im Zeichnen schräge statt senkrechter Striche, und es er-

fordert längere Übung, sie zur Herstellung von Senkrechten zu befähigen. Es liegt dies in dem Bau der Hand, namentlich bei jener Stellung, die sie beim Schreiben einnimmt. Die Haarstriche werden hauptsächlich durch kreisförmige Bewegung der Griffelspitze um die Handwurzel, die Grundstriche durch ebensolche um dasjenige Gelenk hergestellt, welches den Zeige- und den Mittelfinger mit der Mittelhand verbindet. Dadurch entstehen aber bei gerader Mittenlage des Heftes Grundstriche von 75—80° und Haarstriche von 45—50° Neigung zur Zeile. Die hier von Friese gemachte Beobachtung wird allseitig bestätigt werden. Eine Differenz zwischen den Winkeln der Schriftneigung und der Heftlage habe ich auch gefunden; aber dieselbe war doch geringer als die von Friese konstatierte, die zwischen 10 bis 15° schwankte; sie betrug nur 5—10°. Diese geringe Abweichung von der bis dahin als richtig angenommenen genau senkrechten Richtung der Grundstriche ist zwar bedingt durch richtige Lage und zwangloses Arbeiten von Hand und Finger, muß aber doch als so unbedeutend angesehen werden, daß unsere früheren Ausführungen keineswegs dadurch abgeändert, noch viel weniger völlig umgestoßen werden. Wenn Friese eine etwas größere Abweichung gefunden hat, so läßt sich dies leicht dadurch erklären, daß jede Änderung in der Handlage, jede Modifikation in der Beugung der Schreibfinger und in der Stellung des Halters die Schriftrichtung beeinflußt. Wir werden aber dem Mittel dieser Abweichungen thunlichst nahe kommen, wenn wir letztere zu 10° annehmen, was wir für die nun folgenden Darstellungen festhalten wollen. Je weniger die Schreibfertigkeit entwickelt ist, je mehr noch das Auge die Ausführung der Schriftformen kontrollieren muß, um so mehr werden die Grundstriche in der senkrechten Richtung liegen. Dies trifft besonders für die Schrift der Schüler zu. Je mehr aber sich die Thätigkeit der Hand von der Kontrolle befreit, um so eher werden diese Abweichungen von der senkrechten Stellung eintreten, was wir bei flotten Handschriften oft genug beobachten können. Die Schrift zeigt dann eine etwas größere Neigung, als nach der Schräglage der Schreibfläche erwartet werden könnte.

Wie groß muß nun unter Annahme einer Abweichung von 10° die Schräglage des Heftes sein? Zur Beantwortung dieser Frage haben wir die Deutlichkeit der Schrift und die natürliche Bewegung des schreibenden Armes in Betracht zu ziehen. Wird die Schrift sehr schräge gestellt, so wird der Winkel zwischen Haar- und Grundstrich entsprechend verkleinert und somit Sauberkeit und Lesbarkeit beeinträchtigt (Friese). Entweder rücken die Grundstriche übermäßig nahe, oder die Aufstriche werden übermäßig lang gemacht, so daß sie mit der Linie nur kleine Winkel bilden. Beides ist zu vermeiden. Welche Anforderungen bezüglich der Haar- und Grundstrichlängen und der von ihnen gebildeten Winkel an unsere Schrift zu stellen sind, wird weiter unten ausgeführt werden. Arm und Hand werden um so leichter arbeiten, je mehr die Zeilen in der Richtung liegen, welche der Sehne des von der Federspitze bei richtiger Armhaltung gebildeten Bogens entspricht. Bei der oben geforderten Lage des Armes steigt die Sehne unter einem Winkel von etwa 30° schräg nach rechts auf. Steigen die Zeilen schräger an, so muß der Arm gegen das Ende derselben weiter auf den Tisch geschoben werden; dadurch wird aber nicht nur der Arm in seiner Beweglichkeit beeinträchtigt, sondern es wird auch der Körper schief gestellt werden. Aber auch eine solche Lage des Heftes, bei welcher die Zeilen im Winkel von 30° aufsteigen, hat zur Folge, daß für das Beschreiben die rechte Hälfte der Zeile zu weit auf dem Tische liegt, falls Heftlage und Körperhaltung unverändert bleiben; wir müssen dann den Arm weiter vom Körper abrücken und auf die Tischplatte schieben, was doch vermieden werden soll. Nun haben wir aber schon gesehen, daß mit dem Beschreiben der Zeile der Körper sich etwas nach der Seite bewegt, wobei auch der rechte Arm entsprechend weiter nach rechts rückt, aber seine ursprüngliche Entfernung vom Körper nicht ändert. Es kommt nun noch darauf an, zu verhindern, daß bei fortschreitendem Beschreiben der Arm weiter auf den Tisch geschoben werden muß. Zu diesem Zwecke empfiehlt es sich, die Schräglage des Heftes beim Schreiben noch etwas unter 30° zu vermindern, sie also auf etwa 20° herabzusetzen. Bei dieser Neigung ist dem rechten Arme seine Beweglichkeit ausreichend gewahrt, auch dann noch, wenn er beim Beschreiben der rechten Zeilenhälfte etwas auf den Tisch hinaufrücken muß. Wird aber, wie auch bereits erwähnt wurde, die Mittenlage des Heftes dadurch herbeigeführt, daß man letzteres nach links verschiebt, so muß diese Bewegung in der Zeilenrichtung

erfolgen, so daß hierbei die Schreibfläche in erforderlichem Maße nach abwärts gerückt wird und der rechte Arm seine richtige Stellung beibehalten kann. Aus allen Erwägungen ergiebt sich also, daß die Heftneigung von 20° die geeignetste ist. Wenn wir dann noch die etwa 10° betragende Abweichung der Grundstriche von der Senkrechten dazu nehmen, so hat die Schrift eine Neigung von 30°.

III. Die Einfachheit der Schrift. Bezüglich dieses Punktes haben wir die Einfachheit der einzelnen Buchstabenformen, die Gleichheit der Lage, das Größenverhältnis der Grundbuchstaben zu den Längen, die Gleichheit der Längen und die naturgemäße Lage der Druckverteilung zu berücksichtigen.

Man wähle für das Schreiben in der Schule die einfachsten Buchstabenformen; denn je einfacher diese sind, um so leichter sind sie auszuführen. Wenn wir diese Einfachheit der Schriftformen fordern, so verstehen wir darunter das Weglassen aller unwesentlichen Züge, die Beseitigung aller unnötigen Vorschwünge, Schnörkel, Häkchen u. s. w. Gegen die Einfachheit der Buchstabenformen wird gegenwärtig noch viel gesündigt; aber auch in früheren Zeiten war es nicht viel besser. Hertzsprung schreibt in seinem 1854 erschienenen „Lehrbuch der Kalligraphie" hierüber folgendes: „Schon vor 30 Jahren wurde im Anlaß des Streites, ob man die deutsche Kurrentschrift gegen die lateinische vertauschen solle, Veranlassung genommen, die deutsche Schrift von allen ihr vorgeworfenen Mängeln zu befreien und sie zu schöner Darstellung immer fähiger zu machen. Es that der deutschen Kurrentschrift eine gründliche Reinigung von allen Schnörkeln und Auswüchsen wirklich not. Nicht Einfachheit bestimmte ihren Wert, sondern Überladung und krause Verwirrung der Züge. Und wie im gewöhnlichen Leben eine gründliche Besserung und gänzliche Umkehr erst eintritt, wenn erst das Messer an die Kehle gesetzt wird, so fing auch die Schrift erst an, jene faden Zusätze abzustreifen, als es sich um ihre Existenz handelte." Nun ist es wohl möglich, die einzelnen Buchstabenformen weit einfacher zu gestalten, als wir sie in unserer gebräuchlichen Schreibschrift anwenden. In der Kurzschrift, Stenographie, ist diese Vereinfachung so weit getrieben, daß für jeden Laut nur ein ganz einfaches Zeichen, ein gerader Strich, ein Bogen, eine Wellenlinie u. s. w. vorhanden ist; ja für manche Laute giebt es gar kein besonderes Zeichen, weil dieselben durch Veränderung der Stellung oder durch Verstärkung der nachfolgenden Zeichen dargestellt werden. Trotz solcher weitgehenden Vereinfachung der Schriftformen kann man der stenographischen Schrift doch das Charakteristikum der Bestimmtheit nicht absprechen. So weit, wie die Stenographie es thut, darf aber die erstrebte Vereinfachung nicht gehen; es muß immer daran festgehalten werden, daß keine neuen, für uns daher ungewöhnlichen Grundformen für den einzelnen Laut gebildet werden. Der Charakter unserer Schrift muß gewahrt bleiben, und dies geschieht, indem wir die vorhandenen Buchstabenzeichen in ihren Grundformen beibehalten und nur an diese zum Zwecke der Vereinfachung die bessernde Hand legen. Nach diesen Grundsätzen sind in neuerer Zeit verschiedene Alphabete herausgegeben, die indessen aus dem Grunde noch nicht ihrem Zwecke völlig entsprechen, als bei ihnen noch einzelne Änderungen wünschenswert und auch möglich sind, und als auch ihnen teilweise eine Begründung der hauptsächlich in Betracht kommenden Punkte der Vereinfachung fehlt.

Personen, welche viel und schnell schreiben, geben meistens die spitzen Grundbuchstaben der deutschen Schrift auf und runden sie mehr oder weniger ab. Dies geschieht einzig und allein deshalb, um schneller und leichter schreiben zu können. Die lateinische Schrift mit ihren Abrundungen wird diesem Streben gerecht. Da die Zweckmäßigkeit solcher Abrundungen nicht in Abrede gestellt werden kann, so bleibt nach Maas unerfindlich, weshalb man nicht gleich bei der Erlernung der Buchstabenformen diese Änderungen berücksichtigt. Diesem Vorschlage gegenüber ist folgendes zu bedenken: Schnell hergestellte Schriften zeigen uns, daß bei jedem Grundstrich eine Spitze und eine Abrundung vorkommt. Letztere findet sich bald oben, bald unten. Wenn nämlich die Hand zur Ausführung einer Form eine bestimmte Lage eingenommen hat, so wird sie auch die nächstfolgenden Buchstaben gern mit der gleichen Muskelstellung auszuführen suchen. So wird z. B. nach dem kleinen deutschen o ein angehängtes n mit Abrundungen unten geschrieben. Ist das kleine deutsche v geschrieben, so wird ein angehängtes n mit Abrundungen oben versehen. Beides geschieht, um nicht die Muskelstellung zu ändern. Man vermag also bei der Einübung der Buchstaben noch nicht anzugeben, wo die Abrundungen gerade am bequemsten liegen. Bei

unſerer Schrift kommt nun der links liegende, abwärts gezogene Bogen häufiger vor (o, a, l, b, O, A ꝛc.) als der rechts abwärts geführte (v, w, S, B ꝛc.); da ferner die erſtere Richtung der natürlichen Fingerbewegung beſſer entſpricht als die letztere, ſo wird die Abrundung auch am häufigſten am unteren Ende der Grundſtriche in Erſcheinung treten. Scharff hat für die meiſten Verbindungen zwiſchen Grundſtrich und Aufſtrich die Abrundung unten; Maas hat ſie teils oben, teils unten. Da auch die abgerundete deutſche Schrift uns noch ungewöhnlich erſcheint, ſo vermögen wir uns für die durchgehends anzuwendenden Abrundungen zur Zeit noch nicht zu entſcheiden, obwohl wir ſie im Intereſſe der Schreibleichtigkeit als empfehlenswert anſehen. Wir verbleiben alſo für den Schulunterricht noch bei der eckigen Schrift. Für Größere, denen es auf ein beſonders flottes Schreiben ankommt, kann die abgerundete Schrift als wohlgeeignet bezeichnet werden; es könnten daher in den oberen Klaſſen der Volksſchulen oder in den entſprechenden Klaſſen der höheren Schulen einige Stunden zur Einübung dieſer Modifikation verwendet werden.

Eine Vereinfachung der Schriftformen kann auch dadurch erreicht werden, daß wir uns bemühen, die Buchſtaben des deutſchen und des lateiniſchen Alphabets in ihren Formen einander zu nähern; ebenſo können wir auch die großen und kleinen Buchſtaben derſelben Schrift thunlichſt ähnlich zu geſtalten erſtreben. Allerdings darf in dieſer Uniformierung nur mit größter Vorſicht vorgegangen werden; ſie „darf nie ſo weit getrieben werden, daß in eins der Alphabete Zeichen Aufnahme finden, die ſeinem Charakter völlig fremd ſind und ſich nie Heimatrecht erwerben, ſolange z. B. deutſche und lateiniſche Schrift ſelbſtändig nebeneinander beſtehen“ (Frieſe). Wenn wir aus nicht zwingenden Gründen willkürliche Bildungen einſtellen oder wenn wir für eine bis dahin gebräuchliche Form ein anderes Zeichen ſetzen, das ſonſt für denſelben Laut in einem anderen Alphabet gebraucht wird, ſo ſchaffen wir eine Unruhe und Unſicherheit, die dem Schulunterricht gewiß nicht von Nutzen ſein kann; denn der eine Lehrer wird den Willen und die Macht haben, die vorgeſchlagenen Änderungen anzunehmen, ein anderer aber nicht. Darum iſt hier, wie ſonſt nirgendwo, ein durchaus vorſichtiges und ſicher begründetes Vorgehen notwendig.

Zur Einfachheit der Schrift gehört auch die Gleichheit der Lage. Alle Schriftzüge, die von der üblichen Lage abweichen, erfordern, wie ſchon erwähnt, eine andere Einſtellung der bisher gebrauchten Muskeln oder die Thätigkeit anderer Muskeln und machen daher den Schreibakt noch komplizierter, als er ſchon an ſich iſt. Es ſind daher Formen, bei welchen die Grundſtriche in der Richtung von links oben nach rechts unten gehen, zu vermeiden, alſo Formen, die vereinzelt bei dem kleinen x und p vorkommen.

Eine wichtige Angelegenheit, die bei der Einfachheit der Schrift in Betracht kommt, iſt das Verhältnis der Höhe der Grundbuchſtaben zu der der Langbuchſtaben. Bei letzteren haben wir ſolche mit Oberlängen, mit Unterlängen, wie auch mit beiden Längen zu unterſcheiden und bezeichnen dieſe drei Gruppen als Hoch-, Tief- und Längenbuchſtaben. Gegenwärtig erſtrebt man möglichſte Vereinfachung des Verhältniſſes der Höhe der Grundbuchſtaben zu derjenigen der Langbuchſtaben. Das einfachſte Verhältnis iſt 1 : 2 : 3, alſo derart, daß, die Grundſtrichhöhe als Einheit angenommen, auf die Ober- und Unterlängen je zwei ſolcher Teile kommen, die Grundbuchſtabenhöhe hierbei natürlich mit eingerechnet. Das d der kleinen deutſchen Buchſtaben zählt demnach 2 Teile, das lange ſ 3 Telle. Trüper, der dies Verhältnis empfiehlt, giebt als Grund dafür an, daß größere Längen mit einer anderen Finger- und Handbewegung geſchrieben werden als die Grundbuchſtaben, daß alſo andere Muskeln in Thätigkeit geſetzt werden müſſen und infolgedeſſen der Buchſtabe regelwidrig ausgeführt wird. Bei den vereinfachten Verhältniſſen werden die Grundbuchſtaben auch größer und deutlicher, ſo daß die Schrift leſerlicher wird. Eine derartig proportionierte Schrift würde uns aber zur Zeit noch als unſchön erſcheinen, ſo daß wir, wenn auch dies Verhältnis wegen ſeiner Einfachheit als empfehlenswert zu bezeichnen iſt, doch gegenwärtig noch davon abſehen müſſen. Schubert ſchlägt folgendes Verhältnis vor: $1 : 2\frac{1}{2} : 4$, das aber für Kinder inſofern zu ſchwierig iſt, als ſie es nicht richtig abſchätzen können; es ragen z. B. die Oberlängen $1\frac{1}{2}$ Teile über die Grundbuchſtaben hinaus, was ohne Hilfslinien von kleineren Kindern ſchwer zu treffen iſt. Man iſt jetzt dahin gekommen, das Verhältnis von 1 : 3 : 5 als das geeignetſte für die Schulſchrift anzuſehen (Dietlein, Bayr, Hertel, Lampe u. a.). Dasſelbe iſt ein ziemlich einfaches, da die

Höhen der Ober- und Unterlängen das Dreifache der Grundstrichhöhe betragen, d. h. daß jene Längen um die doppelte Höhe der Grundbuchstaben letztere überragen oder unter dieselbe herabgehen. Das Verhältnis von $1 : 3^1/_2 : 6$ ist nicht empfehlenswert, weil auf die Ober- und Unterlängen je $3^1/_2$ Grundstrichhöhen kommen, also Längen, die schwer abzuschätzen sind. Das Verhältnis von 1 : 4 : 7 (Henze) ist zwar auch ein einfaches; aber es ist doch nicht zu empfehlen. Wenn wir nämlich die Grundbuchstaben beim ersten Schreibunterricht in der geforderten Höhe von 3 mm und 2,5 mm ausführen, so werden die Langbuchstaben 21 mm bezw. 17,5 mm hoch. Diese Länge bereitet aber in der Darstellung Schwierigkeiten, entspricht auch wenig den Anforderungen der Schönheit. Wollen wir die Ober- und Unterlängen in mäßiger Höhe halten, zugleich aber auch das Verhältnis von 1 : 4 : 7 wahren, so werden die Grundbuchstaben zu klein und gehen unter das von der Hygiene festgesetzte Mindestmaß herab. Flüssige und flüchtige Schriften, insbesondere kaufmännische Handschriften streben diesem Verhältnisse nach; bei ihnen sind die Längen verhältnismäßig groß, die Grundbuchstaben klein. Hertzsprung empfiehlt für die deutsche Kurrentschrift das Verhältnis von 1 : 4 : 7, für die lateinische Kursivschrift das von $1 : 3^1/_2 : 6$. Mädler hat weit kompliziertere Verhältnisse angewandt: Bei der Kurrentschrift teilt er den Schriftraum in 13 Teile, von welchen 2 auf den einfachen Grundstrich, 7 auf die Oberlängen und 8 auf die Unterlängen kommen. Bei der lateinischen Schrift teilt er den Schriftraum sogar in 17 Teile, wovon 4 auf die Grundbuchstaben, 10 auf die Oberlängen und 11 auf die Unterlängen gerechnet werden. Ein solches Verhältnis ist Kindern kaum zum Verständnis zu bringen; noch weniger giebt es ihnen einen Anhalt, die Längen der einzelnen Buchstabenteile in leichter Weise zu vergleichen. P. Otto und Scharff empfehlen, zur Erzielung schöner Formen die Buchstaben nach dem Verhältnisse der stetigen Teilung (goldener Schnitt) zu bilden und dementsprechend auch die Raumverhältnisse in den Liniaturen zu bemessen; es ist dies ungefähr das Verhältnis von 3 : 8 : 13. Wenn auch die Größenverhältnisse, die nach der stetigen Teilung gebildet werden, den ästhetischen Forderungen entsprechen, so wird doch die Abschätzung dieser Abmessungen dem Kinde Schwierigkeiten bereiten. Überhaupt ist das Verhältnis von 3 : 8 : 13 dem von uns als besten bezeichneten von 1 : 3 : 5 oder 3 : 9 : 15 nur wenig verschieden; bei letzterem werden die Ober- und Unterlängen um ein Geringes größer als bei ersterem.

Setzen wir das Verhältnis auf 1 : 3 : 5 fest, so haben die Langbuchstaben — unter Annahme einer Grundstrichhöhe von 3,0, 2,5 und 2,0 mm — eine Höhe von 15,0, 12,5 und 10,0 mm. Es sind dies Größen, die von kleinen Fingern ohne Änderung der Handlage geschrieben werden können.

Bei der Lateinschrift ist nach Dietlein das richtigste Verhältnis 2 : 5 : 8. Sind die Grundbuchstaben 4 mm hoch, so müssen die Höhen der Ober- und Unterlängen 10 mm und die Langbuchstaben 16 mm erhalten. Als Grund dafür, daß bei der lateinischen Schrift ein anderes Verhältnis angewandt wird als bei deutscher, daß namentlich die Grundbuchstaben größer ausgeführt werden, kann man außer der Gewohnheit auch die bisher übliche Verwendung der Lateinschrift angeben, nämlich ihren Gebrauch zur Schreibung von Eigennamen, bei welchen es besonders auf Deutlichkeit ankommt. Will man die Lateinschrift aber als alleinige Schriftart verwenden, so liegt kein Grund vor, für sie ein anderes Größenverhältnis zu gebrauchen als für deutsche. P. Otto fordert daher auch, daß die deutsche und die lateinische Schrift im Liniensystem die gleichen Raumverhältnisse haben, und hat dementsprechend die lateinischen Buchstabenformen und die Liniaturen für dieselben gebildet.

Die Einfachheit der Schrift fordert ferner gleiche Höhe der Längen. Eine Abweichung von der gleichen Höhe findet man allgemein bei dem t des kleinen lateinischen Alphabets. Auch Dietlein meint, daß sich dasselbe durch die Länge der Zeit das Recht der Ausnahme erworben habe und daher als eine dreiviertel Länge beizubehalten sei. Bei den kleinen deutschen Buchstaben kommen in einzelnen Vorschriften kürzere Längen bei t, d und s vor. Ein stichhaltiger Grund zu diesen Abweichungen ist nicht zu finden; denn daß die Ableitung von der römischen Schrift hierzu Veranlassung ist, kann für uns nicht Geltung haben. Es muß also daran festgehalten werden, daß alle Längen gleiche Höhen haben, und daß auch Ausnahmen nicht zu billigen sind.

Zur Einfachheit der Schrift gehört endlich auch die Anwendung des Druckes und die naturgemäße Verteilung desselben in den Buchstaben. Wenn von einzelnen Seiten der Weg-

fall des Druckes gefordert wird und zwar deshalb, weil der Abstrich mit Druck, namentlich für den Anfang, eine besondere Aufmerksamkeit und eine besondere und stärkere Anspannung der Fingermuskulatur bedinge, so wird diese Ansicht nicht viele Zustimmung finden. Der Druck in der Schrift ist durchaus natürlich. Wenn wir die Abstriche ziehen, so ruht mit den Schreibfingern ein gewisses Gewicht auf der Feder. Indem hierbei die Spalte derselben sich weiter öffnet, entsteht von selbst eine Verstärkung des Abstriches. Hand, Finger und Feder bleiben in ihrer richtigen Lage; jede Änderung der Haltung ist überflüssig. Weiter ist zu bedenken, daß, wenn wir die Abstriche vom oberen bis unteren Ende ziehen, die Federspitze sich um eine entsprechende Strecke der Handwurzel nähern muß. Da letztere nicht ihren Ort verändert, so wird diese Bewegung der Federspitze dadurch ermöglicht, daß die Finger sich in entsprechendem Maße beugen. Die Größe dieser Beugung wird nun etwas verringert, wenn beim Abwärtsführen der Feder ihre Spalte weiter geöffnet und ihre Spitze etwas nach oben gebogen wird. Wollen wir aber keinen Druck in den Abstrichen erzeugen, so müssen wir jene Beugung der Finger in vollem Maße ausführen lassen. Es ergiebt sich also, daß der Druck in der Schrift nicht etwas Künstliches ist, sondern bei der von uns geforderten Körperhaltung als ganz natürlich und zweckdienlich bezeichnet werden muß.

Die physiologischen Bedingungen bei der Ausführung der Abstriche lehren uns auch, an welche Stelle der letzteren der Druck gelegt werden muß. Je weiter die Feder sich im Abstrich nach unten bewegt, um so mehr verstärkt sich der auf ihr lastende Druck und um so mehr öffnet sich ihre Spalte. Der Abstrich wird also in seinem unteren Teile am stärksten werden. Wo der Abstrich in den halblangen und langen Buchstaben völlig gerade ist (t, ſ, q), beginnt der Druck etwas oberhalb der Mitte und nimmt bis zum Ende gleichmäßig zu. Wo die Abstriche durch eine nach links (g, h, S) oder nach rechts (z, l, O) abgehende Bogenlinie in einen Aufstrich übergehen, da wird der Druck zwar an der gleichen Stelle wie bei den völlig geraden Strichen beginnen, aber nicht ganz bis zur unteren Linie herabreichen, sondern schon etwas oberhalb des Bogenanfanges allmählich aufhören. Wenn es natürlich ist, daß in den halblangen und langen Abstrichen der Druck nach unten hin zunimmt, so darf, wie dies bei den bogenförmigen Abstrichen (l, b, O, A) öfter vorkommt, der Druck seine stärkste Stelle nicht in der Mitte haben, sondern sie muß etwas tiefer liegen. Die kurzen Grundstriche werden mit gleichem Drucke von oben bis unten geführt, obwohl es natürlicher wäre, sie oben spitz und im Druck bis unten zunehmend zu gestalten. Für die bogenförmig gestalteten Formen in Grundbuchstabenhöhe gilt dasselbe, was für die langen und halblangen Abstriche gesagt ist. Der Druck liegt etwas unterhalb der Mitte.

IV. Die Verbindungsfähigkeit der Schriftformen. Ein wichtiger Punkt für die Schreibleichtigkeit ist die Verbindungsfähigkeit der Formen, welche fordert, daß sowohl die Teile des einzelnen Buchstabens als auch die Buchstaben des einzelnen Wortes möglichst in einem Zuge hergestellt werden. Es soll, wenn irgend thunlich, erreicht werden, nur am Ende eines Wortes die Feder abzusetzen. Dieser Verbindungsfähigkeit ist aber eine gewisse Grenze dadurch gegeben, daß unsere Kinder ein längeres Stück der Zeile nur zu schreiben vermögen, wenn sie dabei einmal absetzen, d. h. den Arm nach rechts rücken. Friese hat aus dem 8. Heft der „Deutschen Preis-Nationat-Handschrift" von Henze berechnet, daß die durchschnittliche Länge eines Wortes deutscher Schrift in diesem Hefte 3,2 cm beträgt, daß aber auf 444 cm Zeilenlänge 281 mal, d. h. durchschnittlich schon nach je 1,57 cm, abgesetzt wird. Er meint auch, daß unsere Schreiborgane nicht im stande sind, 3,2 cm weit und darüber hinaus ohne Fortbewegung des Unterarmes zu arbeiten, daß vielmehr die Beschaffenheit der Schreibgelenke, wie diejenige unserer Schriftformen von Kindern schon für kürzere Strecken das Absetzen verlangt. Er ist daher der Ansicht, daß keine Notwendigkeit vorliegt, die Verbindungen zu vermehren; „ja man möchte ein Vorgehen auf diesem Wege für unerwünscht halten, wenn es auf Kosten anderer wesentlicher Eigenschaften unserer Schriftzeichen geschehen sollte." Wenn wir auch im allgemeinen Frieses Ausführungen zustimmen, so können wir doch das Streben nach größerer Verbindungsfähigkeit nicht als überflüssig ansehen. Für die Schönschrift ist diese Eigenschaft zwar nicht unbedingt notwendig, aber auch keineswegs nachteilig; bei ihr wird man ziemlich häufig absetzen. Für ein schnelles Schreiben, wie es die Schule zuweilen, das Leben aber häufig fordert, ist sie ein wichtiges Erfordernis. Wo die Schrift beim

ſchnellen Schreiben die Verbindungsfähigkeit nicht beſitzt, wird dieſe durch willkürliche Abänderung der gegebenen Formen zu erreichen geſucht. Warum ſoll nun die Schule nicht dieſem Beſtreben durch Wahl zweckmäßiger Schriftformen entgegenkommen? Dann iſt auch zu bedenken, daß eine große Zahl von Wörtern unſerer Schrift eine ſo geringe Länge hat, daß ſie ohne Abſetzen der Feder geſchrieben werden können, wenn anders die Form der Buchſtaben dies geſtattet. Es iſt daher praktiſch, uns den Vorteil, der in einer natürlichen Verbindungsfähigkeit liegt, zu wahren, um derart der Schreibleichtigkeit zu dienen. — Einige Beiſpiele mögen zeigen, daß wir dieſem Beſtreben mit unbedeutenden Änderungen der Formen wohl entgegenkommen können. So werden wir bei dem kleinen deutſchen t unten nicht einen u-Haken ſchreiben, ſondern eine Schleife, die, ohne abzuſetzen, vom unteren Ende des langen Abſtrichs weiter geführt wird. Bei dem kleinen deutſchen e wird der kleine Verbindungsſtrich zwiſchen den beiden Abſtrichen gewöhnlich mit Abſetzen der Feder geſchrieben, um ihm gleiche Lage mit den Aufſtrichen zu geben; bequemer iſt es jedenfalls, dieſen Strich derart zu ziehen, daß man im erſten Abſtrich etwas in die Höhe geht und dann nach rechts hin von ihm abweicht. Die i-Punkte, u-Haken u. ſ. w. werden erſt nach Vollendung des Wortes oder bei einer ſonſt notwendigen Abſetzung gemacht. — Bei allen Verbindungen iſt darauf zu ſehen, daß ſie natürlich ſind, d. h. daß ſie nicht Züge fordern, welche der Handſtellung zuwider ſind.

V. Die Einheitlichkeit des Alphabets. Die Schreibleichtigkeit wird bei unſern Kindern weſentlich befördert, wenn die in der Schule zu erlernenden Schriftformen allgemeine Anerkennung und Anwendung finden. Die Frage, ob denn eine Einheitlichkeit der Buchſtabenformen für unſere Schulen zu erſtreben wünſchenswert oder notwendig ſei, wird jeder Lehrer ohne Einſchränkung bejahen. Ein Blick in die Praxis lehrt uns aber, daß wir noch weit davon entfernt ſind, dieſe Einheit zu beſitzen. Es ſind nicht bloß verſchiedene Buchſtabenformen in den einzelnen Schulen eines Ortes oder eines kleineren Schulbezirkes vorhanden, ſondern es wechſeln dieſe Formen auch in den Klaſſen derſelben Schule. Es widerſpricht nun allen Forderungen eines erſprießlichen Schulunterrichts, wenn wir dem Kinde zumuten, ſtetig ſeine Schriftformen zu verändern. Wie wir beim Schönſchreibeunterricht für jeden Buchſtaben nur eine Form aus jedem Alphabete wählen und dieſe den Kindern als die beſte darbieten, ſo fordern wir mit Recht, daß die Schüler dieſe Form auch in ihrer Schrift anwenden. — Gegen die Beſtrebungen, ein einheitliches Alphabet zu ſchaffen, hat man nun von einigen Seiten Einwände erhoben. Auf den Vorwurf, daß dies Streben ein Ausfluß des büreaukratiſchen Standpunktes der Pädagogen ſei, welche wie alles, ſo auch die Schrift uniformieren wollen, braucht wegen der in ihm ſich ausſprechenden Unkenntnis der pädagogiſchen Forderungen des Schulunterrichts nicht näher eingegangen werden. Ein weiterer Einwand iſt der, daß die Einheitsbeſtrebungen die charakteriſtiſche Geſtaltung der Schrift des Kindes beeinträchtigen. Nun iſt es aber klar, daß in denjenigen Schulklaſſen, wo noch beſonderer Schreibunterricht erteilt wird, das Individuelle der Handſchrift kaum vorhanden iſt; wenigſtens zeigt es ſich noch nicht in der Wahl charakteriſtiſcher Buchſtaben. Das Charakteriſtiſche der Schrift tritt erſt im ſpäteren Leben mit der ſchärferen Ausprägung des Charakters in Erſcheinung. Trotz der größten Bemühung des Unterrichts zur übereinſtimmenden Darſtellung der Schriftformen wird es ſich ſpäter dennoch Bahn brechen und als ein Abdruck des individuellen Lebens jede gewaltſame Einſchränkung durchbrechen (Hertzſprung). Somit gehört das Individuelle der Schrift nicht dem Schulunterricht, ſondern einer ſpäteren Zeit an. Das ſpezielle Berufsleben oder die individuelle Lebensrichtung mag die Heranbildung und Aneignung beſonderer Eigentümlichkeiten in der Schrift übernehmen, wenn anders es notwendig iſt. Wir werden alſo für die Schule daran feſthalten, daß eine Einheitlichkeit der Schriftformen notwendig und daher erſtrebenswert iſt. Je größer der Bezirk iſt, in dem die gleichen Formen eingeführt ſind, um ſo beſſer iſt es; denn bei dem Wechſel der Schule, der für einzelne Kinder infolge mancherlei Umſtände zur Notwendigkeit werden kann, iſt dann ein Umlernen der Schriftformen nicht erforderlich.

b) Lesbarkeit. Die Schrift, die geſchrieben wird, hat den Zweck, geleſen zu werden. Daher iſt die Lesbarkeit oder, wie man dieſe Eigenſchaft auch nennen kann, die Deutlichkeit neben der Schreibleichtigkeit die wichtigſte Anforderung an die Schrift. Das Geſchriebene, das nicht geleſen werden kann, verfehlt ſeinen Zweck.

Die Lesbarkeit ist nun durch verschiedene Faktoren bedingt. Jeder Buchstabenteil, jeder Buchstabe, jedes Wort, jede Zeile muß klar und deutlich zu erkennen sein. Für die einzelnen Buchstaben ist besonders zu beachten, daß sie, um ein Verwechseln mit ähnlichen Formen zu verhüten, durch charakteristische, deutlich ins Auge fallende Merkmale voneinander unterschieden sind, und daß diejenigen Teile, die etwa von den Hauptteilen getrennt sind, genau an dem vorgeschriebenen Platze stehen, damit kein Zweifel darüber ist, zu welchen Buchstaben sie gehören. Weiter ist festzuhalten, daß die Formen nicht zu klein sind und daß sie nicht flüchtig und undeutlich ausgeführt werden. Da wir gewöhnt sind, beim Lesen ganze Wortbilder aufzufassen, so dürfen die Buchstaben eines Wortes nicht zu weit auseinander gehalten werden. Die Wörter müssen aber durch einen angemessenen Zwischenraum getrennt werden, damit man sie als selbständige Teile leicht erkennen kann. Die Zeilen sollen in gehöriger Entfernung voneinander stehen, so daß die Formen der einen Reihe nicht mit denjenigen einer benachbarten zusammentreffen. — So haben wir denn bei der Lesbarkeit oder Deutlichkeit folgende Momente zu berücksichtigen: Größe, Form und Ausführung der einzelnen Buchstaben; Gruppierung der Buchstaben innerhalb des Wortes; Abstand der Wörter innerhalb einer Zeile; Entfernung der Zeilen voneinander.

I. Größe, Form und Ausführung der Buchstaben. Bei der Größe der Buchstaben haben wir die Höhe des einfachen Grundstriches (des *n*-Striches) und das Verhältnis desselben zu der Höhe der Ober- und Unterlängen zu beachten. Über die Größe der Grundbuchstaben herrscht in den Kreisen der Hygieniker und Pädagogen wohl ziemliche Übereinstimmung. Wenn man Hefte mit vollständiger Liniatur benutzt, darf man bei den für die Grundbuchstaben bestimmten Doppellinien im ersten Schuljahre nicht unter 3 mm, im zweiten nicht unter 2,5 mm Weite herabgehen. In der Schulschrift, d. i. in der gewöhnlichen von unseren Schülern auf einfachen Linien geschriebenen Schrift, sollten die Grundbuchstaben nicht kleiner als 2 mm sein. Nicht selten wird eine Schrift von kleiner Grundstrichhöhe seitens der Lehrer befürwortet, weil man glaubt, daß solche schöner aussehe. Wenn auch eine zierliche Schrift einen ganz hübschen Eindruck macht — eine etwas größere aber nicht minder —, so wird jene doch das Auge sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen mehr anstrengen als diese und ist aus diesem Grunde zu vermeiden. — Was das Verhältnis zwischen der Höhe der Grundstriche zu derjenigen der Ober- und Unterlängen anbelangt, so ist darüber das Erforderliche bereits ausgeführt. Wir haben uns für das Verhältnis von 1 : 3 : 5 entschieden, so daß bei einer Grundstrichhöhe von 3,0, 2,5 und 2,0 mm sich eine Größe der Langbuchstaben von 15,0, 12,5 und 10,0 mm ergiebt. Diese Höhe der Langbuchstaben entspricht auch der gewöhnlichen Schulschrift. Die Grundbuchstaben werden dagegen in der Regel etwas kleiner gemacht, weil das Verhältnis von 1 : 5 nicht mehr eingehalten wird. Achtet der Lehrer bei seinen Schülern aber auf Grundbuchstaben von mindestens 2 mm Höhe, also auf eine hinreichend große, deutlich erkennbare Schrift, so wird jenes Verhältnis sich von selber ergeben. — Zu der Bestimmung der Größenverhältnisse der Schrift gehört ferner die Angabe der Schriftbreite. Die einzelnen Grundstriche eines Buchstabens müssen gleichweit voneinander entfernt sein. Als Normalmaß nimmt man den Abstand zwischen den beiden Grundstrichen des kleinen deutschen n an. Diese Entfernung, welche $^5/_4$ der Grundstrichhöhe beträgt, gilt als Breitenmaß der Buchstaben, als Schriftbreite.

Bezüglich der Lesbarkeit der Schrift haben wir bei den Buchstaben außer ihren Größenverhältnissen auch ihre Form zu berücksichtigen. Die Buchstaben müssen so einfach und klar sein, daß sie leicht zu erkennen sind. Je einfacher die Form ist, desto leichter ist sie aufzufassen, zu erkennen. Komplizierte Formen, insbesondere solche, deren charakteristische Grundform durch einen Wust von Schnörkeln und anderen unnötigen Teilen verdeckt ist, beeinträchtigen die Deutlichkeit der Schrift aufs wesentlichste. Neben der Einfachheit der Schriftformen ist auch noch ihre Bestimmtheit ins Auge zu fassen. Jeder von unseren Buchstaben hat seine charakteristische Gestalt, durch welche er sich von den übrigen Zeichen unterscheidet. Diese eigentümliche Form muß den Buchstaben erhalten bleiben, damit eine Verwechselung mit ähnlichen Gestalten unmöglich ist. Um die Deutlichkeit der Schrift zu erhöhen, ist es daher erforderlich, daß an den wesentlichen Zügen der Buchstaben konsequent festgehalten wird und daß die unterscheidenden Merkmale ähnlicher Formen kräftig genug hervortreten.

Was die Ausführung der Buchstaben an-

belangt, so ist es klar, daß, unter Voraussetzung der bisher bezeichneten Forderungen, eine Schrift um so lesbarer, deutlicher ist, je langsamer und sorgfältiger die Buchstaben in ihren einzelnen Teilen dargestellt werden. Sorgfalt und Sauberkeit ist darum gleichfalls eine wesentliche Vorbedingung für die Lesbarkeit der Schrift. Am undeutlichsten ist wohl die Handschrift der Gelehrten. Es mangelt ihr zumeist die sorgfältige Ausführung der einzelnen Buchstabenformen. Die Kaufmannshandschrift trägt teilweise der Deutlichkeit weniger Rechnung als dem gefälligen Aussehen. In ihr finden sich nicht nur flüchtig hingeworfene und darum mangelhaft ausgeführte Einzelformen, sondern es herrscht bei ihr auch Überladung mit überflüssigen Teilen, viele Willkür und Manier. Namentlich von ihr ist eine Verflachung und Entartung unserer Schreibschrift ausgegangen, indem ihre vielen nicht zu rechtfertigenden Abweichungen von den charakteristischen Formen unserer Buchstaben in das Leben, in die Schule gekommen sind. Dieser Willkür und Manier muß durch unsere Schulschrift energisch entgegen gearbeitet werden.

II. Gruppierung der Buchstaben innerhalb des Wortes. Bei der Lesbarkeit der Schrift kommt die Entfernung der einzelnen Buchstaben innerhalb eines Wortes als zweiter Punkt in Betracht. Den Abstand der einzelnen Buchstaben voneinander kann man nur dadurch bestimmen, daß man die Entfernung von dem letzten Grundstrich eines Buchstabens bis zum ersten Grundstrich des darauffolgenden Buchstabens festsetzt. Für diesen Abstand wird eine Entfernung von $1\,^1/_2$ Schriftbreiten angenommen. Bei der Belehrung der Kinder wird man sich mit der Anweisung begnügen, daß dieser Abstand etwas größer sein muß als die Entfernung der beiden Grundstriche des kleinen deutschen n. Die größere Breite des Abstandes ist darum notwendig, daß die Buchstaben trotz ihrer Verbindung durch Aufstriche eine gewisse Selbständigkeit erhalten, daß sie sich leicht voneinander ablösen und daß dadurch dem Auge die Gliederung erleichtert wird. Das Gruppieren, wie man diese Anordnung der Buchstaben benennt, unterstützt das leichte Zerlegen des geschriebenen Wortes in seine Elemente und damit ein schnelles Lesen der Schrift. Andererseits wird dadurch zugleich ein Verschieben der einzelnen Buchstabenteile, wie auch ein beliebiges Verbinden derselben und somit die mögliche Entstellung des Wortsinnes vermieden. In der Druckschrift ist es nicht notwendig, solchen Entstellungen vorzubeugen, weil sie die Abgrenzung der einzelnen Lautzeichen durch freies Hinstellen derselben ohne Verbindung bewirkt, während das Element der Verbindung, der Aufstrich, welches die Handschrift nach und nach angenommen hat, falsche Zusammenziehungen möglich macht, gegen welche das Gruppieren der Lautzeichen sichern soll.

III. Abstand der Wörter innerhalb einer Zeile. Jedes Wort muß als ein abgesondertes Ganzes dastehen und zu erkennen sein, damit die Schrift leichter lesbar wird. Um die Wörter deutlich voneinander zu trennen, bleibt ein Raum zwischen denselben frei, der einer Schriftbreite entspricht und zwar derart, daß dieser Zwischenraum vom Ende des letzten Aufstriches eines Wortes bis zum Anfange des ersten Aufstriches des darauffolgenden Wortes gerechnet wird. — Etwaige Interpunktionszeichen kommen in diese Zwischenräume, und zwar werden sie senkrecht unter das Ende des letzten Aufstriches des vorangehenden Wortes gestellt.

IV. Entfernung der Zeilen voneinander. Sind die Zeilen zu eng, so reichen die Unterlängen einer Reihe in den Raum der Oberlängen der darunter befindlichen Reihe; die Buchstaben laufen ineinander. Eine derartige Schrift entspricht aber nicht den Forderungen der Lesbarkeit und der Schönheit. Damit die Buchstaben der einzelnen Reihen völlig voneinander getrennt bleiben, muß der Raum zwischen je zwei benachbarten Zeilen eine ausreichende Breite haben. Die Größe dieses Zeilenraumes läßt sich aus unseren bisherigen Angaben leicht berechnen. Bei einer Höhe der Grundbuchstaben von 3,0, 2,5 und 2,0 mm und bei einem Verhältnis derselben zu den halblangen und langen Buchstaben von 1 : 3 : 5 ergiebt sich ein Abstand der Zeilen von 15,0, 12,5 und 10,0 mm. In Heften mit Doppellinien muß der Zeilenraum also 15,0 oder 12,5 mm, in Heften mit einfachen Linien 10,0 mm betragen. Bei letzteren Heften muß aber der Zeilenraum von 10,0 mm als Minimum angesehen werden; denn bei dem Schreiben auf einfachen Linien wird das Verhältnis von 1 : 3 : 5 nicht immer eingehalten, da die Ober- und Unterlängen häufig etwas größer gemacht werden. Damit auch bei einer solchen Schrift die Buchstaben nicht ineinander laufen bezw. sich nicht berühren, empfiehlt es sich, den Zeilen in den Heften mit einfachen Linien nicht einen Abstand von nur 10,0 mm, sondern von 12,0 mm

Digitized by Google

zu geben. Auf einer Seite gewöhnlichen Hochquartformates, die gewöhnlich eine Höhe von 21 cm hat, lassen sich, wenn auf den oberen und unteren Rand insgesamt 13 mm gerechnet werden, 16 Linien mit einem Zeilenraum von je 12 mm ziehen. Eine größere Anzahl von Linien als 16 ist in unseren Heften von der gewöhnlichen Höhe nicht zu empfehlen. — Damit in den Heften mit Doppellinien die Oberlängen sich nicht mit den darüberstehenden Unterlängen berühren, was der Fall ist, wenn die untere Grenzlinie einer Reihe und die obere Grenzlinie der nächstunteren Reihe von einer Linie gebildet werden, ist es wünschenswert, die untere Grenzlinie von der darunter stehenden oberen Grenzlinie durch einen schmalen Zwischenraum zu trennen.

c) **Schönheit.** Die Forderung, daß eine Schrift den Gesetzen der Schönheit entsprechen muß, darf nicht unberücksichtigt bleiben, wenn auch die Forderungen nach Deutlichkeit und Schreibleichtigkeit von größerer Wichtigkeit sind und daher in erster Linie beachtet werden müssen. Es wäre, so meint Friese, unpädagogisch, den Grundsatz der nackten Nützlichkeit wieder in die Schule einzuführen und sich gegen die Gesetze des Schönen gleichgiltig zu verhalten. Das raubt nicht nur den Kindern die Freude an der Arbeit, sondern in weiterer Folge auch dem Leben des gemeinen Mannes einen Schmuck. Wenn es auch richtig ist, daß die Schule keine Kalligraphen heranzubilden hat, so kann doch eine Schrift erzielt werden, die bescheidenen ästhetischen Ansprüchen genügen kann. „Im allgemeinen sind wir berechtigt, eine Schrift schön zu nennen, wenn sie in ihrer äußeren Erscheinung durch regelmäßige, charakteristische, harmonisch miteinander verbundene Buchstabenformen und durch leichte Abwechselung von feinen, mittelstarken und starken Strichen auf den Beschauer einen angenehmen Eindruck hervorbringt" (Maas). Dietlein fordert von einer Schrift, welche als schön bezeichnet werden soll, Einfachheit, Regelmäßigkeit, Konsequenz und bestimmten Charakter, Deutlichkeit, Freiheit und Reinheit, Anmut und Wohlgefälligkeit. Es sind also unter der Schönheit im wesentlichen alle diejenigen Eigenschaften zusammenzufassen, die wir bereits besprochen haben.

d) **Berücksichtigung der historisch gewordenen Formen.** Die Formen unserer Schrift sind die Produkte geschichtlicher Entwickelung. Das muß festgehalten werden. Es geht daher nicht an, dieselben willkürlich zu verändern und zu gestalten. Nur wo wichtigere Interessen in den Vordergrund treten, werden Abweichungen zu gestatten sein, und auch dann dürfen nicht Formen gewählt werden, die dem historisch Gewordenen völlig fremd sind, weil sich derartige subjektive Gebilde nie ein Heimatsrecht erwerben. Wenn ferner aus Gründen der Schriftvereinfachung auch das Bestreben, die Formen des kleinen und großen Alphabets wie auch die der deutschen und lateinischen Schrift einander ähnlich zu gestalten, als berechtigt anerkannt werden kann, so darf jene Annäherung doch nur insoweit geschehen, als nicht gegen das in folgerechter Entwickelung Gewordene verstoßen wird.

**Lateinische oder deutsche Schrift?** Wir Deutschen sind das einzige Kulturvolk, das für seinen schriftlichen Gedankenausdruck sich zweier Alphabete bedient, der deutschen Schrift (Fraktur) und der lateinischen Schrift (Antiqua). Beide Alphabete werden heutzutage vom Gymnasium herab bis zu der einfachsten Volksschule von den Schülern gelernt und beim Schreiben und Lesen angewandt. Ausgehend von der Erwägung, daß die Antiqua vielfach zur Weltschrift geworden ist und daß wir Deutschen gleich andern Kulturvölkern nur einer Druck- und Schreibschrift für unsern Gedankenausdruck bedürfen (Dietlein), ist man bestrebt gewesen, diese graphische Doppelwährung zu beseitigen und an Stelle der beiden bisher gebrauchten Schriftarten nur eine Druck- und Schreibschrift, nämlich die lateinische, zu setzen. Diese Bestrebungen, die sich schon vor mehr als 100 Jahren bemerkbar machten, in den letzten Jahren aber mit großer Energie vertreten worden sind, ohne jedoch etwas Wesentliches erreicht zu haben, lassen es notwendig erscheinen, hier im Anschluß an das Kapitel von der Schreibschrift besprochen zu werden. Bei diesen Erörterungen kommen historische und nationale, hygienische, pädagogische und volkswirtschaftliche Erwägungen in Betracht.

1. **Historische und nationale Erwägungen.** Wer die geschichtliche Entwickeluug unserer Schrift eingehend studieren will, der sei auf die im Litteraturverzeichnis angegebenen Schriften von Soennecken, Burgerstein und Dietlein und auf die Zeitschrift „Reform" verwiesen. Hier sei in dieser Beziehung folgendes hervorgehoben: Die den alten Germanen eigentümliche Runenschrift ist niemals eine vom Volke allgemein angewandte Schrift gewesen;

ebenſo auch nicht das aus Runen und griechiſchen Zeichen gebildete Alphabet des Ulfilas. Die älteſte deutſche Schrift, die eine größere Verbreitung hatte, war die lateiniſche, welche neben anderen Schätzen der Kultur die Deutſchen von den Römern überkommen und, namentlich bei Einführung des Chriſtentums, als ihre Nationalſchrift angenommen hatten; es geſtaltete ſich demnach die Lateinſchrift für uns zur chriſtlich-deutſchen Schrift (Fricke). Nachdem bis zum 12. Jahrhundert alle Schriftſtücke in dieſer Schriftart, die man möglichſt einfach und klar zu halten beſtrebt war, hergeſtellt waren, führte die nächſte Zeit in dieſer Beziehung eine verderbliche Wirkung herbei. Unter dem Einfluß des gotiſchen Bauſtils wurde die Schrift von den Mönchen, welche in der damaligen Zeit faſt alle Schriftſtücke herſtellten, verändert, verziert und verſchnörkelt; ſie ſetzten auf die Rundungen der klaren Antiqua gotiſche Köpfchen und Füßchen, verbanden die Teile der Buchſtaben durch kaum ſichtbare Haarſtriche und verwandelten die urſprünglich runden Formen nach und nach in eckige (Burgerſtein). Dieſe Umwandlung der runden Schrift in eine eckige vollzog ſich nicht nur in Deutſchland, ſondern auch in Frankreich, Spanien, Holland u. ſ. w.; nur Italien blieb für ſeine Schreibſchrift bei Formen, die den ſchönen Formen eines lateiniſchen Alphabets der Gegenwart gleichen. Bald aber gaben die einzelnen Nationen die gotiſche Schrift auf und kehrten zur alleinigen Verwendung der runden lateiniſchen Schrift zurück; zuerſt die Spanier, dann die Franzoſen, Engländer, Niederländer, Skandinavier u. ſ. w. Deutſchland aber behielt die Fraktur bei. Hierzu trug namentlich, wie Dietlein ausführt, der Umſtand viel bei, daß Albrecht Dürer, der damals in hohem Anſehen ſtehende Künſtler, in ſeiner Schrift: „Unterweiſung der Meſſung mit Zirkel und Richtſcheit ꝛc.“ die Schrift für einen Teil der angewandten Mathematik erklärte und der damals gebräuchlichen Eckenſchrift eine feſte, regelmäßige Geſtaltung verlieh, indem er einfache geometriſche Figuren: die gerade Linie, das Quadrat und den Kreisbogen, als die Schriftfundamente aufſtellte und aus deren Teilung und Zuſammenſetzung die einzelnen Buchſtaben mit den üblichen ſo ähnlich wie möglich konſtruierte. Er wurde hierdurch der Begründer der deutſchen Fraktur oder gebrochenen Schrift. Wenn auch durch den Gang der Entwickelung die Fraktur gewiſſermaßen die eigene Schrift der Deutſchen geworden war, ſo gebot doch der Verkehr mit den lateinſchreibenden Nationen unſerm Volke, die Lateinſchrift wieder aufzunehmen. Seit dieſer Zeit haben wir in der Schrift die Doppelwährung. Im Laufe der Zeit hat nun eine Reihe von Männern ihren Einfluß aufgeboten, um der Lateinſchrift die Alleinherrſchaft in Deutſchland zu verſchaffen. Leibniz forderte 1696 die Deutſchen auf, ausſchließlich die Antiqua anzuwenden. Klopſtock nannte die Fraktur „ganz undeutſch“ und verlangte, daß die einzige alte Schrift der Deutſchen, die Lateinſchrift, wieder allgemein in Gebrauch genommen werde. Ebenſo trat Wilh. v. Humboldt für Antiqua ein, und Jakob Grimm urteilte über die deutſche Schrift: „Es geſchieht ohne vernünftigen Grund, daß man dieſe verdorbene Schrift gotiſch oder deutſch nennt; ſie könnte mit gleichem Rechte böhmiſch heißen.“ Ferner ſchrieb er 1854 in dem Vorwort zum großen deutſchen Wörterbuch: „Leider nennt man dieſe verdorbene und geſchmackloſe Schrift ſogar eine deutſche, als ob alle unter uns im Schwang gehenden Mißbräuche, zu urſprünglich deutſchen geſtempelt, dadurch empfohlen werden dürften.“ Seit 1885 wird der Kampf gegen die Fraktur hauptſächlich durch den von Dr. F. W. Fricke gegründeten Verein für Lateinſchrift getragen, der in ſeiner Monatsſchrift „Reform“ alles Material zu dieſer Frage eingehend erörtert. Dieſen und anderen Männern, die ſich gegen die Fraktur erklärt haben, kann aber eine gleiche Anzahl deutſcher Männer entgegengeſtellt werden, die entſchieden für die Beibehaltung unſerer Schrift eingetreten ſind. Von ihnen ſei nur Fürſt Bismarck genannt, der überzeugungstreue Anhänger der Fraktur.

Was die Stellung der Behörden zu dieſer Frage anbelangt, ſo ſei darauf hingewieſen, daß vor etwa 100 Jahren ſchon der preußiſche Kabinettsminiſter v. Alvensleben beabſichtigte, auf geſetzmäßigem Wege der Lateinſchrift die Alleinherrſchaft in Deutſchland zu ſichern. Seine Denkſchrift an die übrigen Miniſter über die Erſetzung der Eckenſchrift durch die lateiniſche fand ebenſoviel Anhänger wie Gegner. Ein von ihm dem Könige vorgelegtes Geſetz, die allgemeine Einführung der Antiqua betreffend, erhielt deshalb nicht die Genehmigung, weil Friedrich Wilhelm II. ſtarb. Nun kamen über Deutſchland die Unglücksjahre; der deutſche Patriotismus erwachte, alles Fremde wurde als

Digitized by Google

undeutsch gekennzeichnet; damit wurde die Hoffnung der Lateinfreunde auf lange Zeit zu Grabe getragen. Als im Jahre 1876 vom preußischen Ministerium eine Konferenz zur Regelung der deutschen Rechtschreibung einberufen wurde, stellte Prof. Wilmanns einen Antrag, der den Übergang von der deutschen zu der lateinischen Schrift empfahl. Auf diesen mit 10 gegen 4 Stimmen angenommenen Antrag, sowie auf gleiche Wünsche, die von verschiedenen Seiten ausgesprochen worden sind, haben aber die preußischen Unterrichtsbehörden nicht reagiert, und so ist denn der Stand unserer Angelegenheit der, daß in Deutschland die Fraktur immer noch die Vorherrschaft hat, daß aber in unsern Schulen auch die Kenntnis der Lateinschrift in ausreichendem Maße herbeigeführt wird.

Aus der Entwickelung unserer Schrift ziehen nun die Anhänger der Lateinschrift folgenden Schluß: Die gebrochene oder die Eckenschrift ist nicht die eigentliche Nationalschrift der Deutschen, sondern mit viel größerem Rechte und namentlich dem Rechte der Priorität ist dies allein die Rundschrift, die von den Römern überkommene Lateinschrift (Dietlein). Gewiß ist der Lateinschrift das Recht der Priorität zuzuerkennen; aber dem gegenüber steht die Thatsache, daß wir unsere Schrift seit 6 bis 7 Jahrhunderten besitzen. Was wir so lange geübt und gepflegt haben, das ist unmöglich als etwas Fremdes zu bezeichnen, das ist vielmehr als unser eigenstes Besitztum anzusehen; wir müßten sonst alles, was wir für unsere Kultur aus der Fremde erhalten haben, auch als undeutsch betrachten, wenn es auch schon zu einem Bestandteil unserer, der deutschen Kultur geworden ist. Wir können daher mit Recht die Fraktur die deutsche Schrift nennen. Sie ist ein Bestandteil der deutschen Nationaleigentümlichkeiten; sie hat sich das gleiche Recht der Daseinsberechtigung erworben wie die deutsche Litteratur, die deutsche Sprache, die deutschen Sitten, das deutsche Wesen. Wie wir diese Eigenschaften der deutschen Nationalität pflegen, so haben wir als Deutsche auch die Pflicht, unsere deutsche Schrift wert zu halten und zu pflegen, falls nicht andere zwingende Gründe ihre Beseitigung fordern. Mögen die Freunde der Lateinschrift auch diesen aus nationalen Rücksichten hervorgehenden Gründen wenig Wert beilegen, für viele Deutsche haben sie ein großes Gewicht, wenn sie nicht gar entscheidend für diese Frage sind.

2. Hygienische Erwägungen. Je einfacher und klarer die Formen der Schrift sind, um so leichter sind sie zu schreiben und zu lesen, um so geringer ist also die von dem Auge zu leistende Arbeit. In dieser Beziehung wird zu gunsten der Lateinschrift angeführt, daß ihre gerundeten und dadurch weiten und lichten Formen wohlthätiger für das Auge sind als die eckigen, verschnörkelten und dadurch verdunkelten Formen der deutschen Buchstaben. Was die Druckschrift anbelangt, so wurde nach Soenneckens Untersuchungen Antiqua auf 143 cm Entfernung gelesen, Fraktur von gleicher Größe aber nur in einem Abstande von 115 cm. Wenn der Grund der schlechten Lesbarkeit der deutschen Druckschrift in der Undeutlichkeit der Schriftformen liegt, so hindert uns doch nichts, die Formen klarer und einfacher zu gestalten. Von verschiedenen Seiten wird die Vereinfachung der Schriftformen angestrebt; so weist z. B. die von dem Augenarzte Schnell konstruierte „Danziger Schrift“ (Kasemann, Danzig) durch Abrundung der Formen, Vermeidung der Schnörkel und Verstärkung des Druckes wesentliche Verbesserungen gegenüber vielen bisher gebrauchten Typen auf. Noch mehr als die Druckschrift soll die Schreibschrift auf das Auge ungünstig einwirken; das Lesen und Schreiben derselben soll wegen der Kleinheit und Feinheit der Grundbuchstaben anstrengend und schwächend auf das Auge einwirken, und zum Beweise hierfür wird auf die Beobachtung verwiesen, daß in der Schweiz z. B. unter den deutschredenden Rekruten eine größere Zahl Kurzsichtiger vorkommt als unter den französischredenden. Von den Gegnern unserer deutschen Schrift werden dieser folgende weitere Nachteile zugeschrieben: Das deutsche Alphabet hat 107 Takte, das lateinische 68; so erfordert z. B. das kleine deutsche m 7, das kleine lateinische m 3 Takte, da jede Ecke eine Pause bedeutet. Nach Fricke enthält die deutsche Kurrentschrift 101, die lateinische Kursivschrift nur 94 Grundstriche. Nach Soennecken hat das deutsche Alphabet mehr Druckstellen als das lateinische, nämlich 36%, und erfordert bei weitem mehr Absetzungen der Feder. Dietlein führt noch an, daß die deutsche Schrift aus 20, die lateinische dagegen nur aus 17 Grundzügen oder Bestandteilen zusammengesetzt ist. Nach den von Burgerstein mitgeteilten Untersuchungen von Ruff und von Bayr erfordern die Eckenschriftalphabete eine um mehr als $36\frac{1}{2}$% größere Weglänge als die Lateinalphabete. Die

Ergebnisse dieser Untersuchungen haben aber nur bedingten Wert, da nicht immer die Messungen unter durchweg gleichen Bedingungen ausgeführt sind: Nicht immer haben die lateinischen Grundbuchstaben gleiche Höhe mit den deutschen, wie auch von letzteren oft genug nicht die einfachsten Formen gewählt worden sind; der Druck bei der Lateinschrift ist zumeist stärker als bei der deutschen u. s. w. Natürlich wird sich dann stets das Urteil auf die Seite der Antiqua neigen. Werden aber die Bedingungen erfüllt, die wir an die Schreibschrift gestellt haben, so werden die angeblichen Nachteile der deutschen Schreibschrift sich ohne Zweifel auf ein Minimum reduzieren: Die Zahl der Züge und der Takte ist vermindert, ebenso die Zahl der Absetzungen; auch lassen sich die deutschen Buchstaben, wie schon erwähnt wurde, mit einer reicheren Verwendung von Rundungen ausführen, ohne ihren Charakter zu verändern u. s. w. Überhaupt wird von den Hygienikern der gesundheitlichen Seite dieser Frage wenig Wert beigelegt. Baginsky, wie auch Eulenberg-Bach sprechen es klar aus, daß es für die Augenhygiene, soweit die wissenschaftliche Erkenntnis reicht, von keiner Bedeutung ist, ob es sich um die deutsche oder um die lateinische Schrift handelt. H. Cahn bezeichnet die Annahme Saenneckens, daß man lateinische Buchstaben weiter als deutsche lesen könne, als einen Irrtum; wenn die Buchstaben gleich groß und gleich dick sind, werden sie gleich weit gelesen, mögen sie nun lateinisch, deutsch, arabisch oder japanisch sein. Nach Cahns Überzeugung ist der Nachweis nicht geliefert und würde auch schwer zu liefern sein, daß gerade die deutschen Buchstaben für die Augen gefährlicher seien als die lateinischen. Berlin-Rembold konnten nach ihren Untersuchungen konstatieren, daß bezüglich der Annäherung des Auges an die Schrift „ein konstantes Verhältnis zu gunsten der einen oder der andern Schriftart nicht vorliegt, und wir haben daher vorerst keinen Grund, die eine für hygienisch weniger zulässig zu erklären als die andere. Höchstens könnte man die Beseitigung der einen deswegen verlangen, weil damit ein Lehrgegenstand beseitigt und somit eine Verminderung der gesamten Naharbeit der Schulkinder herbeigeführt werde."

3. Pädagogische Erwägungen. Zu gunsten der ausschließlichen Verwendung der Lateinschrift wird in pädagogischer Beziehung folgendes angeführt: Der Lese- und besonders der so zeitraubende Schreibunterricht wird durch das Aufgeben der Eckenschrift außerordentlich vereinfacht. Bisher hatten und haben bei uns in Deutschland die Schüler acht Alphabete zu erlernen, nämlich die großen und die kleinen Buchstaben in Schreib- und Druckschrift und jede dieser Formen sowohl deutsch wie lateinisch. Der ABC-Schütze muß sich also bei uns im ganzen 200 Lautzeichen einprägen, während er in den meisten anderen Ländern nur halb so viele zu erlernen braucht. Durch das Aufgeben der Doppelwährung würden jedem Schüler 2—300 Stunden erspart werden. Die gewonnene Zeit ließe sich jedenfalls nützlicher verwenden. Die Handschrift wird besser, wenn nur eine Schriftgattung im Gebrauch ist. Beim Schreibunterricht wirkt das Einüben der spitzwinkligen deutschen Schrift dem Aneignen der gerundeten lateinischen Schrift unvermeidlich entgegen, und umgekehrt. Daher gelangen die deutschen Schüler — abgesehen von der auf zweierlei Schriften zu verwendenden längeren Lernzeit — seltener und jedenfalls viel später in den Besitz einer festen Handschrift, als es der Fall sein würde, wenn sie nur eine der beiden so verschiedenen Schriften zu üben brauchten. — Diesen Anschauungen gegenüber ist aber zu bemerken, daß das Lesenlernen der lateinischen Schrift den Kindern nur geringe Schwierigkeiten bereitet, zumal die Ähnlichkeit in den Formen beider Schriftarten in den Schulen allgemein benutzt wird, damit die lateinischen Buchstaben leicht aufgefaßt und behalten werden. Die Lateinfreunde müssen zugeben, daß es notwendig ist, in der Schule auch dann die deutsche Schrift zu erlernen, wenn selbst die Antiqua die Alleinherrschaft habe. Dieses Zugeständnis ergiebt sich aus dem Umstande, daß die Schule die Jugend und damit das Volk befähigen muß, die älteren noch nicht in Antiqua gedruckten Bücher lesen zu können. Für die höheren Schulen gilt diese Forderung ohne jede Bedingung. Um wenigstens für die erste Schulzeit die Doppelwährung in der Schrift zu vermeiden, ist es notwendig, daß mindestens in den beiden ersten Schuljahren nur die deutsche Schrift gelesen und erst dann oder auch später die Kenntnis der Antiqua vermittelt werde. Es ist vollkommen überflüssig, daß schon die Fibel die Übungen zur Erlernung der Lateinschrift enthält. Das Schreibenlernen des Lateinischen erfolgt gleichfalls erst dann, wenn das Schreiben der deutschen Schrift den Kindern leicht von Händen geht.

Zu diesem Zeitpunkte macht die Erlernung der Lateinschrift dem Kinde keine besonderen Schwierigkeiten und ist auch in hygienischer Beziehung wenig bedenklich. So dürfte auch von diesem Gesichtspunkte aus kein wirklich nennenswerter Nutzen von der Verbannung einer der beiden Schriften zu erwarten sein.

4. Wirtschaftliche Erwägungen. Es ist nicht zu bestreiten, daß die Lateinschrift zur Weltschrift geworden ist, da sich ihrer alle Kulturvölker bedienen oder sie wenigstens doch kennen. Auch für den inländischen Verkehr ist ihre Kenntnis notwendig und ihre Verwendung erwünscht. Aus diesen Gründen wollen wir auch die Antiqua keineswegs aus der Schule verbannen, sondern sie ihrem gegenwärtigen Gebrauch entsprechend den Kindern übermitteln. Was sonst noch in wirtschaftlicher Beziehung zu gunsten der Lateinschrift gesagt wird, wie Ersparnis an Druckmaterial, an Papier, an festgelegtem Kapital u. s. w., ist von unwesentlicher Bedeutung.

Aus allen Erwägungen über die Frage: Antiqua oder Deutsch? ergiebt sich für uns folgender Standpunkt: Wir wollen für die Schule beide Schriftarten; die deutsche Schrift hat den Vorrang; sie hat in den ersten Schuljahren die Alleinherrschaft, sowohl im Lesen wie im Schreiben. Mit dem dritten oder vierten Schuljahre wird die lateinische Schrift Unterrichtsgegenstand der Schule, behält aber in der Volksschule ihre untergeordnete Stellung gegenüber der deutschen Schrift dauernd bei, während sie in den höheren Schulen infolge ihrer Verwendung bei den fremden Sprachen gleiche Bedeutung hat wie die deutsche Schrift.

F. **Steilschrift und Schrägschrift.** Die Thatsache, daß eine größere Anzahl von Faktoren vorhanden ist, welche als Ursachen der schlechten Körperhaltung wirksam sind, ist jedem Lehrer bekannt. Wäre nur ein Moment das veranlassende, so wäre dasselbe durch die langjährigen Beobachtungen, durch die umfassenden Untersuchungen und Messungen sicherlich schon erkannt, und es wäre dann auch die Abhilfe nicht so schwierig, nicht so scheinbar unmöglich. Aber es ist eine ganze Reihe von Faktoren da, welche als Ursachen der schlechten Körperhaltung in Betracht kommen und von denen jeder an seinem Teile bei den Vorschlägen zur Besserung entsprechende Berücksichtigung erfahren muß. Es ist nicht möglich, für jeden Faktor im einzelnen nachzuweisen, wie derselbe zu einer übermäßigen Anstrengung der Augen und zu einer mehr oder minder bedeutenden Verkrümmung der Wirbelsäule beitragen kann. Das ergiebt sich teilweise schon aus allen bisherigen Ausführungen; eingehend habe ich das auch schon an anderer Stelle gethan („Körperhaltung und Schriftrichtung." Päd. Magazin Heft 22. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne). Nur in Kürze seien die einzelnen Momente hervorgehoben.

Eine bedenkliche Annäherung der Augen an die Schrift und eine schiefe Haltung der Wirbelsäule wird durch ungenügendes und unzweckmäßiges Licht, sowie durch falsch dimensionierte Subsellien hervorgerufen. Ferner fehlt es dem in der Entwickelung begriffenen kindlichen Körper an ausreichender Kraft und Widerstandsfähigkeit, um in einer geraden Haltung stundenlang zu verharren. Letzterer Forderung wirkt aber nicht bloß die bald sich einstellende körperliche und geistige Ermüdung, sondern auch das Naturell des Kindes entgegen. Unsere Jugend verlangt Bewegung und Abwechselung und lehnt sich auf gegen das Gebot der Ruhe und des andauernden Stillsitzens. Die durch die Ermüdung hervorgerufene schlechte Körperhaltung wird um so mehr von der normalen abweichen, die Schädigung durch dieselbe um so bedeutender werden, je größer die Menge der schriftlichen Arbeiten ist, die dem Kinde sowohl in der Schule wie auch zu Hause zugemutet wird. Jede unrichtige Lage des Heftes, jede falsche Richtung der Grundstriche zwingt den Körper zu Verdrehungen und Verkrümmungen, macht eine Änderung in der Lage der Arme u. s. w. notwendig. Beim Abschreiben aus einem Buche liegt letzteres sehr häufig links von der Körpermitte und das Schreibheft rechts davon, so daß beim Schreiben unbedingt eine mangelhafte Körperhaltung eintreten muß. Oft genug trägt auch schlechtes Schreibmaterial einen Anteil der Schuld. In gleicher Weise wird die ausschließliche Arbeit mit einer Hand Veranlassung zu asymmetrischer Körperhaltung geben. Ferner bleibt in größeren Klassen kaum Zeit übrig, die Kinder stetig an die normale Haltung zu gewöhnen. Auch das Elternhaus wirkt manchmal hemmend und störend. Alle diese und noch manche andere Momente sind von Einfluß auf die Haltung des schreibenden Kindes. Angenommen, daß das Schreiben der Schrägschrift bei schräger Mittenlage eine schlechtere Körperhaltung verursache als das Schreiben der Steilschrift bei gerader Mittenlage, so kann die

Schriftrichtung immerhin doch nur ein einzelner Faktor sein in jener großen Zahl diesbezüglicher Ursachen. Es könnte danach die Einführung der senkrechten Schrift allenfalls eine Verbesserung der Körperhaltung zur Folge haben, aber niemals allein die normale Haltung erzeugen. Wie die Messungen an steilschreibenden Kindern ergeben haben, ist es auch den Steilschreibern unmöglich, eine vollkommen normale Körperhaltung zu erreichen. Es ist dies ja auch ganz erklärlich. Ein Teil der Ursachen, welche die Körperhaltung nachteilig beeinflussen, läßt sich auch von den Steilschreibern nicht beseitigen, weil es eben unabänderliche Verhältnisse sind, die in der Natur des Kindes liegen. Andere Verhältnisse lassen sich zwar gesundheitsgemäß ausgestalten; aber es ist dies auch seitens der Steilschreiber nicht geschehen. So ergiebt sich denn, daß, wenn es überhaupt der Fall ist, die Schriftrichtung nur ein einzelnes Moment unter vielen nicht weniger wichtigen Faktoren ist, welche die Körperhaltung beim Schreiben beeinflussen, und daß die Verwendung der Steilschrift nicht die Gewißheit einer guten Schreibhaltung gewährt, wenn nicht auf die anderen Faktoren gebührende Rücksicht genommen wird.

Wenn die ausgeführten umfangreichen Untersuchungen an steil- und schrägschreibenden Kindern ergeben haben, daß bei der Steilschrift eine bessere Haltung vorhanden war als bei der Schrägschrift, so können wir diese Thatsache nur bestätigen; aber wir können diesen Erfolg nicht der senkrechten Schriftrichtung zuschreiben; die Ursache liegt vielmehr in mancherlei Umständen. Zunächst ist zu beachten, daß die Lehrer, die freiwillig Versuche mit der Steilschrift angestellt haben, hierdurch schon an und für sich ein besonderes Interesse für das Schreiben und für eine gute Körperhaltung kundgegeben haben. Es kann uns daher nicht wundern, wenn solche Lehrer auch günstige Resultate erzielen, bessere jedenfalls als mancher andere, der sich weniger für diese Aufgaben interessiert. Lehrer und Schüler werden auch dadurch, daß sie nun an Stelle der schrägen Schrift mit einem Male die senkrechte Schrift schreiben, ihre Aufmerksamkeit mehr denn zuvor auf die angeblichen Vorteile der neuen Schriftart richten und dieselben mit allen Kräften zu erreichen suchen. Ferner ist der Umstand zu beachten, daß oft genug die Ärzte, die die Messungen vornehmen, zuvor die Schulen kontrollieren, ob auch die gegebenen Anweisungen genau ausgeführt werden. Bei den Schrägschreibern ist dies aber nicht geschehen. Die Steilschreiber haben auch ganz bestimmte und zum Teil gute Anweisungen über Körperhaltung, Handstellung, Federführung u. s. w.; die Lehrer der Steilschrift kennen diese Vorschriften und halten bei ihren Schülern auf genaue Befolgung. Dagegen fehlen für die Schrägschreiber einheitliche, bestimmte Vorschriften dieser Art, und wenn einzelne derartige Regeln auch vorhanden sind, so sind sie zu wenig bekannt und werden zu wenig befolgt. — Die bisherigen Versuche mit der Steilschrift sind meines Erachtens unter Umständen vorgenommen, die für diese Schriftrichtung im Vergleich zur Schrägschrift zu günstig sind. Diese ungleichen Verhältnisse müssen wir im Auge behalten, wenn wir nach den nachstehenden Ergebnissen ausgeführter Messungen über die Haltung des Kopfes und des Rumpfes den Wert beider Schriftarten in objektiver Weise beurteilen wollen.

Die Ermittelung der Körperhaltung erstreckt sich im wesentlichen auf folgende Punkte: Größe des Abstandes der Augen von der Schrift oder Neigung des Kopfes nach vorn; Differenz in der Entfernung beider Augen von der Federspitze oder Drehung des Kopfes um seine senkrechte Achse: Abweichung der Augengrundlinie von der Horizontalen oder seitliche Neigung des Kopfes; Abweichung der Schultern von der Horizontalen oder seitliche Verschiebung des Oberkörpers; Drehung des Oberkörpers und des Beckens um die senkrechte Achse.

a) Größe des Abstandes der Augen von der Schrift. Dieser Abstand wird in der Weise festgestellt, daß man die Entfernung des Mittelpunktes der Augengrundlinie vom fixierten Punkte ermittelt. Berlin-Rembald fanden durch ihre Messungen, daß die Annäherung der Augen an die Schrift bei Schrägschrift in schräger Mittenlage geringer war als bei Steilschrift in gerader Mittenlage. Es bewegte sich dieser Abstand bei Schrägschrift in einer Klasse in den Grenzen von 14 bis 36 cm, in einer anderen Klasse von 15 bis 42 cm; bei Steilschrift betrugen diese Grenzen 10 bis 31 cm bezw. 11 bis 40 cm.

Neben anderen Faktoren (Schulbänke, Verhalten des Lehrers, Heftlage) ist von besonderem Einfluß auf die Größe dieser Entfernung die Körperkonstitution der schreibenden Kinder. Berlin-Rembald kommen nach ihren Unter-

suchungen zu dem Schluß, daß bei den jüngsten, kleineren und schwachen Schülern diese Annäherung in allen Fällen immer so groß sein wird, daß sie für die Augen der Kinder eine große Gefahr in sich birgt; sie bezeichnen es als unmöglich, durch irgend welche Maßnahmen bei Kindern des ersten Schuljahres die Annäherung beim Schreiben so zu verringern, daß ihre Augen dadurch nicht mehr erheblich gefährdet sind. Berlin-Rembold haben 258 Kinder auf ihre Körpergröße gemessen und dabei gefunden, daß keines von ihnen bei drei- und viermaligen Messungen unter verschiedenen Bedingungen die normale Entfernung erreichte, wenn es nicht mindestens 1,15 cm groß war. Mit der Zunahme der Körpergröße wurde auch die Entfernung von der Schrift größer. Aus Seggels Ermittelungen ergeben sich für die Entfernung der Augen von der Federspitze folgende Größen:

| Zeit | Schriftrichtung | Mittelwert pro Klasse in cm | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Kl. I | Kl. II | Kl. III | Kl. IV |
| 1891 | Steilschrift | 24,8 | 28,6 | — | — |
| | Schrägschrift | 19,2 | 23,0 | — | — |
| | Differenz | 5,6 | 5,6 | — | — |
| 1892 | Steilschrift | 24,6 | 28,6 | 30,1 | — |
| | Schrägschrift | 19,2 | 26,0 | 27,9 | — |
| | Differenz | 5,4 | 2,6 | 2,2 | — |
| 1891 bis 1893 | Steilschrift | 24,6 | 28,6 | 30,1 | 30,1 |
| | Schrägschrift | 19,2 | 24,4 | 27,9 | 27,1 |
| | Differenz | 5,4 | 4,2 | 2,2 | 3,0 |

Im allgemeinen verhält sich hiernach die Steilschrift günstiger als die Schrägschrift. Am günstigsten zeigt sich erstere während aller Jahre in der untersten Klasse. In den nächsten Klassen vermindert sich die Differenz zwischen beiden Schriftarten zu Gunsten der Schrägschrift bis auf 2,2 cm. Eigentümlich sind die Ergebnisse der 2. Klasse; die geringe Differenz des Jahres 1892 gegenüber denen von 1891 und von 1891—1893 läßt sich nur daraus erklären, daß in den 1892 zur Untersuchung gekommenen Klassen die Lehrer der Schrägschrift ihr Augenmerk auf die Erzielung einer guten Körperhaltung gerichtet haben. Seggel hat auch die Körpergröße in Beziehung gestellt zu der Entfernung des Auges von der Schrift und gefunden, daß bei beiden Schriftarten die Arbeitsdistanz sich mit der Zunahme der Körperlänge vergrößerte, ohne jedoch einen Vorzug für die eine oder die andere Schriftrichtung zu finden. Nach den Untersuchungen von Ritzmann, Schultheß und Wipf ist die Differenz beider Schriftarten noch geringer, als sie Seggel gefunden hat. Wenn man bedenkt, daß, wie oben ausgeführt wurde, die Steilschrift zumeist unter günstigeren Bedingungen ausgeführt ist als die Schrägschrift, so sind, abgesehen von der untersten Klasse bei Seggels Untersuchungen, die Unterschiede so wenig bedeutend, daß sie kaum zu Gunsten der Steilschrift angeführt werden können.

b) Differenz in der Entfernung beider Augen von der Federspitze oder Drehung des Kopfes um seine senkrechte Achse. Die Drehung des Kopfes, die in der Weise bestimmt wird, daß man die Augengrundlinie senkrecht auf die Schreibebene projiziert und nun den von der Projektion und der Tischkante gebildeten Winkel mißt, wird ausgedrückt durch die Anzahl der Grade, um welche das linke Auge weiter vorgerückt ist als das rechte. Diese Drehung beträgt nach Schuberts Messungen bei

gerader Mittenlage 4,0°
schräger „ 0,7°
willkürlicher Lage 13,9°

Wenn noch hervorgehoben wird, daß bei 543 Messungen in schräger Mittenlage 208 mal eine Drehung vorhanden war und der durchschnittliche Wert dieser Drehung nur 0,7° betrug, so ist damit doch klar bezeichnet, daß diese Abweichungen in Wirklichkeit bei der Schrägschrift ganz bedeutungslos, bei Steilschrift aber beträchtlicher sind. Bezüglich der Drehung des Kopfes fällt also die Entscheidung zu Gunsten der Schrägschrift.

c) Abweichung der Augengrundlinie von der Horizontalen oder seitliche Neigung des Kopfes. Die Abweichung der Augengrundlinie von der Horizontalen, d. h. die seitliche Neigung des Kopfes, ist ein überaus wichtiger Faktor für die gesamte Körperhaltung; denn jede Neigung des Kopfes zieht eine entsprechende Ausbiegung der Wirbelsäule nach sich. Wenn nun in dieser Beziehung eine Schriftrichtung sich von der andern wesentlich unterscheidet, so würde damit ein wichtiges Moment zu gunsten der betreffenden Schriftart gefunden sein. Nach Berlin-Rembolds Messungen ergeben sich für Steil- und Schrägschrift folgende Zahlen, welche die Anzahl der Kinder bedeuten:

| | Steilschrift | Schrägschrift |
|---|---|---|
| Gerade Kopfhaltung . . | 127 | 145 |
| Linksneigung des Kopfes | 21 | 20 |
| Rechtsneigung des Kopfes | 94 | 87 |

Hiernach ist die Kopfhaltung bei Schrägschrift etwas günstiger als bei Steilschrift. Die

Resultate zeigen, für die einzelnen Klassen betrachtet, kein bestimmtes Verhalten. Die Kinder sitzen im ersten Schuljahre nicht verdrehter als in den folgenden; ja es scheint sogar, als ob die älteren Schüler verdrehter sitzen als die kleineren (Berlin-Rembold).

Die Ergebnisse weiterer Messungen aus München, Nürnberg, Fürth, Würzburg und Zürich, von denen wir diejenigen aus Würzburg Schuberts Mitteilungen entnehmen, weil uns das Original nicht zur Verfügung steht, sind in nachfolgender Tabelle zusammengestellt:

| Kopfhaltung | Schriftrichtung | München | | Nürnberg | | Fürth | | Würzburg | | Zürich | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | Grad | % | Grad | % | Grad | % | Grad | % | Grad |
| Gerade | Steilschrift | 30,9 | — | 42,9 | — | 47,0 | — | 90,8 | — | 65,2 | — |
| | Schrägschrift | 15,0 | — | 17,5 | — | 5,5 | — | 39,7 | — | 49,9 | — |
| Links geneigt | Steilschrift | 46,4 | 11,3 | 53,3 | 8,9 | 43,5 | — | 9,2 | 3,5 | 18,8 | — |
| | Schrägschrift | 67,4 | 15,2 | 72,9 | 13,6 | 73,9 | — | 58,0 | 8,1 | 36,7 | — |
| Rechts geneigt | Steilschrift | 22,7 | 4,2 | 3,8 | 6,3 | 3,7 | — | 0,0 | 0,0 | 16.0 | — |
| | Schrägschrift | 17,6 | 5,9 | 9,6 | 7,7 | 22,9 | — | 2,3 | 2,9 | 13,4 | — |

In München, Nürnberg und Fürth wurden die Untersuchungen nach gleicher Methode ausgeführt, und die Heftlage war auch bei der Schrägschrift eine einheitliche (Neigungswinkel 30°). Würzburg und Zürich bedienten sich nicht nur anderer Untersuchungsmethoden, sondern es war auch den Kindern gestattet, für die Schrägschrift Heftlagen zu wählen, welche sie wollten. Direkt vergleichbar sind daher nur die Ergebnisse aus den ersten drei Städten. Wenn auch nicht für die Schrägschrift, so können doch für die Steilschrift auch die Resultate aus den beiden letzteren Orten mit zur Vergleichung herangezogen werden, da doch allenthalben die Heftlage bei Steilschrift eine einheitliche war, bezüglich der Untersuchungsmethoden aber nicht feststeht, welche von ihnen die bessere gewesen ist.

Wenn wir nun die Ergebnisse obiger Tabelle beurteilen, so ergiebt sich zunächst, daß sich bei der Steilschrift fast durchweg günstigere Ergebnisse finden als bei der Schrägschrift. Hinsichtlich der geraden Kopfhaltung, zu welcher auch Abweichungen von der Horizontalen bis zu 5° gerechnet werden, fallen uns die bedeutenden Schwankungen auf, die sich in den Ergebnissen der verschiedenen Unterfucher offenbaren; so haben z. B. bei der Steilschrift Würzburg 90,8 %, München nur 30,9 %, bei der Schrägschrift Zürich 49,9 %, Fürth nur 5,5 % mit gerader Kopfhaltung. — Was die Linksneigungen des Kopfes anbelangt, so sind sie bei der Schrägschrift in größerer Zahl und in höherem Grade vorhanden als bei der Steilschrift. Die Ergebnisse aus München, Nürnberg und Fürth zeigen für beide Schriftarten keine bedeutenden Schwankungen bezüglich der Häufigkeit der Abweichungen; anders dagegen Würzburg und Zürich, wo nicht nur die Schrägschrift sich verhältnismäßig als sehr ungünstig (Würzburg) gegenüber der Steilschrift darstellt, sondern wo auch die Resultate bedeutende Verbesserungen in der Kopfhaltung gegenüber den ersten drei Orten aufweisen. Was die Differenz in dem Grade der Abweichung anbetrifft, so ist dieselbe bei allen Untersuchungen, die diese Winkelgröße ermittelt haben, ziemlich konstant; sie schwankt von 3,9 cm bis 4,7 cm und hat stets den günstigeren Einfluß der Steilschrift ergeben. — Hinsichtlich der Rechtsneigung des Kopfes zeigen die Ergebnisse „weder eine Übereinstimmung der absoluten Zahlen in den einzelnen Städten, noch eine Gesetzmäßigkeit in den Beziehungen zwischen Steilschrift und Schrägschrift, indem für gewöhnlich zwar die Häufigkeit und der Durchschnittsgrad der Rechtsneigung bei Schrägschrift größer ist, in beiden Punkten aber auch eine Umkehr des Verhaltens vorkommt" (Schubert).

Aus allen Untersuchungen ergiebt sich, daß der Kopf nicht zu häufig gerade gehalten wird; das gilt auch für die Steilschrift, die sich doch nach der Meinung ihrer Anhänger durch vollkommen hygienische Bedingungen auszeichnet. Wenn bei dieser Schriftart bedeutende Abweichungen von der Norm vorkommen, so deutet dies darauf hin, daß hier auf die Kopfhaltung andere Faktoren einwirken müssen. Zu diesen können wir fast alle Momente zählen, die bei der Schreibhaltung aufgeführt worden sind. Als solche nennt Schubert z. B. die falsche Federführung, den Trieb der kindlichen Natur zu Unruhe und Lageveränderung. Nach Toldt werden seitliche Neigungen des

Kopfes durch übermäßiges Annähern desselben an das Schreibheft hervorgerufen.

Stellen wir die Ergebnisse aller Untersuchungen über die Kopfhaltung zusammen, wobei wir von den für die Schrägschrift durchaus günstigen Messungen Berlin-Rembolds völlig absehen, so ergiebt sich folgendes: Bei der Schrägschrift nähert sich das Auge der Schrift um 2—3 cm mehr als bei der Steilschrift. Die Drehung des Kopfes beträgt bei der Schrägschrift nur 0,7 ° (man kann daher wohl sagen, daß hier der Kopf gar nicht gedreht wird), bei der Steilschrift aber ca. 4 °. Die Neigung des Kopfes nach links differiert um ca. 4—5 ° zu Gunsten der Steilschrift. Alle diese auf den Grad der Abweichung sich erstreckenden Ergebnisse zusammengenommen, müssen wir gestehen, daß kaum ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Schriftarten vorhanden ist. Die Zahl der bessere Kopfhaltung aufweisenden Kinder ist bei der Steilschrift durchweg größer als bei der Schrägschrift. Wenn wir aber die Erwägungen über die Bedingungen, unter welchen die Steilschrift und die Schrägschrift ausgeführt wird und auf welche wir am Anfange dieses Abschnittes hingewiesen haben, in Betracht ziehen, so können wir bezüglich der Kopfhaltung der Steilschrift keineswegs einen Vorzug vor der Schrägschrift zuerkennen.

d) Abweichung der Schultern von der Horizontalen oder seitliche Verschiebung des Oberkörpers. Daß die Verschiebung der Wirbelsäule nach der Seite beim Schreiben häufig genug vorkommt, ist bekannt. Nun ist es aber mit großen Schwierigkeiten verbunden, eine größere Anzahl von Schülern auf die Haltung der Wirbelsäule genau zu untersuchen, weil hierzu eine Entkleidung des Kindes notwendig ist. Einen Anhalt für die Stellung des Rückgrates gewährt uns indessen die Haltung der Schultern. Stehen letztere vollkommen wagerecht, so ist die Wirbelsäule gerade gestellt; diese wird aber seitliche Ausbiegungen aufweisen, wenn die Schulterlinie von der Horizontalen abweicht. In nachstehender Tabelle sind die wichtigsten Ergebnisse der Messungen über die Schulterstellung mitgeteilt.

| Schulterstellung | Schriftrichtung | München | | Nürnberg | | Fürth | | Würzburg | | Zürich | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | Grad | % | Grad | % | Grad | % | Grad | % | Grad |
| Horizontal | Steilschrift | 65,4 | — | 57,6 | — | 52,6 | — | 91,7 | — | 83,2 | — |
| | Schrägschrift | 52,9 | — | 32 0 | — | 6,9 | — | 68,4 | — | 58,0 | — |
| Linksneigung | Steilschrift | 15,0 | 7,2 | 40,5 | 6,5 | 31,7 | — | 8,3 | 3,6 | 12.0 | — |
| | Schrägschrift | 24,1 | 7,8 | 56,0 | 8,2 | 65,9 | — | 28,6 | 4,9 | 32,5 | — |
| Rechtsneigung | Steilschrift | 19,6 | 2,5 | 1.9 | 7,5 | 9,7 | — | 0,0 | 0,0 | 4,8 | — |
| | Schrägschrift | 23,0 | 2,8 | 12,0 | 6,5 | 19,2 | — | 3,0 | 3,0 | 9,5 | — |

Für die hier gegebenen Resultate gelten bezüglich der Vergleichbarkeit diejenigen Einschränkungen, welche wir schon bei der Kopfhaltung erwähnt haben. Was die horizontale Schulterhaltung anbelangt, so haben Messungen bei Steilschrift aus München, Nürnberg und Fürth annähernd gleiche Ergebnisse gezeitigt, während sich besonders Würzburg, dann aber auch Zürich durch wesentlich höhere Zahlen kennzeichnen. Die Schrägschrift steht der Steilschrift in der Zahl der Schüler mit gerader Haltung durchweg nach, am wenigsten in München, am meisten in Fürth. Auffällig ist es, daß in den drei ersten Orten, wo für die Steilschrift sich annähernd gleiche Resultate ergeben, die Schrägschrift so stark differierende Zahlen zeigt. Da die gleiche Messungsmethode angewandt worden ist, so kann die Ursache dieser Verschiedenheit entweder in der Ungleichwertigkeit der Aufmerksamkeit, welche die Lehrer der Körperhaltung der Kinder zugewandt haben, oder in einem der Steilschrift nicht völlig gerecht werdenden Verhalten der messenden Person liegen.

Die Zahlen über die Linksneigungen der Schultern bei der Steilschrift sind in den einzelnen Orten recht verschieden; sie schwanken von 8,3%—40,5% aller untersuchten Schüler; Würzburg und Zürich haben die kleinsten Zahlen. Bei der Schrägschrift kommen Linksneigungen in größerer Häufigkeit vor als bei der Steilschrift. Das Verhältnis dieser Häufigkeit zwischen beiden Schriftarten ist in den einzelnen Orten recht verschieden; es verhält sich die Zahl der Linksneigungen bei Steilschrift zu denen bei Schrägschrift in Nürnberg wie 1 : 1,14, in München wie 1 : 1,6, in Fürth wie 1 : 2,06, in Zürich wie 1 : 2,66, in Würzburg 1 : 3,5.

Das sind aber recht ungleiche, kaum zu erklärende Verhältnisse. Für die Zahl der Rechtsneigungen sind die Schwankungen noch unregelmäßiger, sowohl bei jeder Schriftart für sich (Steilschrift 0,0—19,6%; Schrägschrift 3,0—23,2%), als auch in ihrem Verhältnis zueinander. Alle Untersuchungen haben aber ergeben, daß in Bezug auf die Schulterhaltung die Zahl der günstiger sitzenden Kinder bei der Steilschrift größer ist als bei der Schrägschrift. Indes sind die Differenzen, namentlich bei denjenigen Untersuchungen, die sich auf die größten Zahlen erstrecken (München), nicht zu bedeutend. Neben der Häufigkeit der Abweichungen ist aber auch ihr Grad in Betracht zu ziehen, um die Gesamthaltung der Schultern zu charakterisieren. Hinsichtlich dieses Grades ist nun bei den Linksneigungen die Steilschrift etwas günstiger als die Schrägschrift; aber die Differenzen sind recht gering, da sie zwischen beiden Schriftarten nur von 9,6°—1,7° schwanken. Die Rechtsneigungen lassen keine bestimmte Tendenz erkennen; sie sprechen meistenteils zu gunsten der Steilschrift, seltener zu gunsten der Schrägschrift; aber die Differenzen sind im ganzen nur minimal. Eine Zusammenstellung der Ergebnisse Seggels nach den einzelnen Untersuchungsjahren und nach den Klassen zeigt „eine konstante Zunahme Klasse für Klasse sowohl der absolut als der relativ Geradesitzenden bei beiden Schriftarten, ebenso eine Abnahme des Winkels, um den die Schultern schief stehen, bei Steilschrift sowohl als Schrägschrift. Die Unterschiede der Ziffern sprechen zu gunsten der Steilschrift; sie werden aber mit ansteigender Klasse immer kleiner und treten bezüglich der Größe des genannten Winkels überhaupt weniger hervor; besonders beachtenswert ist der relativ hohe Prozentsatz der absolut gerade sitzenden Steilschreiber in den beiden untersten Klassen" (Burgerstein). Ob in den unteren Klassen jedoch die schräge Schriftrichtung die schlechtere Schulterhaltung verursacht, ist immerhin fraglich; wir sehen in der Schiefstellung der Schultern hauptsächlich den Ausdruck für die Ermüdnng und für die schlechtere Haltung namentlich der Arme, wie diese bei der zumeist unter ungünstigen Verhältnissen hergestellten Schrägschrift oft genug vorkommt.

e) **Drehung des Oberkörpers und des Beckens um seine senkrechte Achse.** Es ist bereits schon darauf hingewiesen, daß die etwa vorgenommene Drehung des Rumpfes sich entweder auf den oberen Teil des Körpers beschränken kann, so daß bei Schrägstellung der Schultern das Becken seine Parallelstellung zur Tischkante beibehält, oder sich auf den ganzen Rumpf erstreckt, so daß Schultern und Becken die gleiche Schrägstellung einnehmen. Beide Verdrehungen sind gleich schädlich. Sie kommen überaus häufig vor, wenigstens in ihren geringsten Abweichungen und zwar bei der Steilschrift sowohl als auch bei der Schrägschrift. Leider sind die Untersuchungen in dieser Beziehung sehr spärlich; nur von Schenk und Burckhard liegen solche vor, die sich auf 156 bezw. 185 Kinder erstrecken, also auf Zahlen, denen ihrer geringen Größe und anderer Gründe wegen wenig Beweiskraft innewohnen kann. Dazu kommt, daß für die Vergleichung von Steilschrift und Schrägschrift diese Untersuchungen kaum zu verwerten sind, da Burckhard neben Steilschrift auch Schrägschrift, aber mit ganz beliebiger Heftlage, Schenk nur Schrägschrift ohne jede Einheit in der Drehung und der seitlichen Verschiebung des Heftes schreiben ließ. Wir können daher diese Ergebnisse zur Entscheidung der Frage: Steilschrift oder Schrägschrift wenig verwerten; nur einzelne Beobachtungen seien hervorgehoben: Obwohl bei beiden Schriftarten nicht die vorgeschriebene Heftlage eingenommen ist, so kommt doch unter den von beiden Untersuchern genau festgestellten Heftlagen eine Anzahl den für Steilschrift und Schrägschrift geltenden Normen nahe, so daß wir diese Lagen in Vergleich stellen können. Die Schrägschrift bei annähernder Mittenlage steht hinsichtlich der Körperdrehungen keineswegs hinter der Steilschrift bei annähernd gerader Mittenlage zurück; bei letzterer ergiebt sich aber eine sehr beträchtliche seitliche Verschiebung des Oberkörpers, die im Durchschnitt größer ist als bei ersterer. Es ist dies eine Beobachtung, die den Resultaten der bisher genannten Untersucher teilweise direkt gegenüber steht. Für die Schrägschrift hat sich ferner ergeben, daß, je weniger das Schreibheft nach der Seite verschoben wird, um so weniger der Oberkörper nach der betreffenden Seite verdreht wird. Je weiter das Heft nach links oder rechts von der Körpermitte verschoben wird, um so mehr wird das Becken nach rechts gedreht.

Wenn wir alle Untersuchungen über die Kopf- und Schulterhaltung bei Steilschrift und Schrägschrift zusammenfassend betrachten, so zeigt sich, daß bezüglich der einzelnen von uns zur Erörterung herangezogenen Faktoren die Ergebnisse schwankend sind, zum größeren Teile

aber den Vorzug der Steilschrift ergeben. Indessen sind diese Differenzen nicht bedeutend, so daß sie, gegeneinander abgewogen, sich fast ausgleichen. Dies gilt wenigstens für den Grad der Abweichungen von der normalen Haltung. In Bezug auf die Häufigkeit der bessere Haltung aufweisenden Schüler überwiegt fast durchgehends die Steilschrift. Erwägen wir aber, daß die Schrägschrift in ihren Einzelheiten bisher noch nicht physiologisch und hygienisch durchgebildet war und daß infolgedessen die den Untersuchungen dienenden Schulklassen nicht unter gleichwertigen Bedingungen standen, so machen wir wohl keinen Fehlschluß, wenn wir aus dieser Verschiedenheit das geringe Zurückbleiben der Schrägschrift hinter der Steilschrift erklären. Die bisher ausgeführten Messungen über Kopf- und Schulterhaltung geben unseres Erachtens daher keinen Anhalt, der einen oder der anderen Schriftart den Vorzug zu geben. Wir stehen in dieser Frage auf dem gleichen Standpunkte wie Schulrat Friese, welcher sein Urteil folgendermaßen faßt: „Wenn die Steilschrift in Schulen auch gewisse Erfolge erzielt hat, so ist die Ursache der besseren Körperhaltung nicht in der Schriftrichtung zu suchen, sondern muß der Arbeit des betreffenden Lehrers zugeschrieben werden. Sorgfalt seitens des Lehrers und Schülers erfordert die Steilschrift, Sorgfalt auch die schräge. Ein ohne unser Zuthun Wunder wirkendes Geheimmittel ist auch die senkrechte Schrift nicht. Aber wenn wir Schrägschreiber der Sache und unsern Kindern dasselbe Interesse zuwenden, wie wir es den Senkrechtschreibern nachrühmen müssen, so werden wir auch die gleichen Erfolge erzielen."

Es erübrigt noch, bei der Entscheidung zwischen Steil- und Schrägschrift einzelne Punkte zu erörtern, die in dem litterarischen Streite über beide Schriftarten eine gewisse Rolle gespielt haben. Vorweg muß aber bemerkt werden, daß diese Faktoren, die nur von untergeordneter Bedeutung sind, sowohl zu gunsten der einen wie der anderen Schriftrichtung gedeutet werden können, je nach der Absicht, mit welcher man an sie herantritt.

Die Anhänger der Steilschrift weisen auf die geschichtliche Entwickelung unserer Schreibschrift hin und behaupten, daß, weil man in früherer Zeit ausschließlich steil geschrieben hat, diese Richtung die natürlichere sei. Ein Blick in die Geschichte der Schriftentwickelung zeigt uns aber das Bedenkliche und Unrichtige solcher Beweisführung. Richtig ist, daß in der Zeit bis zur Erfindung der Buchdruckerkunst fast ausschließlich Steilschrift geschrieben wurde. Es lag nicht das Bedürfnis vor, viel und schnell zu schreiben. Die Mönche, die häufig nur allein des Schreibens kundig waren, hatten Zeit genug, die Buchstaben langsam malend und zeichnend auszuführen. Die Erfindung der Buchdruckerkunst gab aber den Anlaß zu einer außerordentlichen Vermehrung des Geschriebenen. Damit trat dann die Notwendigkeit hervor, schneller und darum bequemer zu schreiben. Von dieser Zeit an sehen wir, wie die Schrift nach und nach von der senkrechten Richtung abweicht und sich rechtsschräg neigt. Die Zahl der Schrägschreiber wird um so größer, die Schrift immer schräger, je mehr der Einzelne zu schreiben gezwungen ist und je weiter die Kunst des Schreibens in allen Schichten des Volkes Verbreitung findet. Wer Handschriften aus früheren Jahrhunderten oder Bücher mit Nachbildungen derartiger Handschriften durchsieht, der wird finden, daß bis zum Jahre 1500 ausschließlich die Steilschrift herrscht; von da an beginnt bei sämtlichen Handschriften eine leichte Rechtsneigung der Buchstaben, welche mit der Zeit immer stärker und ausgeprägter wird. Nach Berlins Messungen von 1300 Handschriften sind beispielsweise in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts nur 21 % Steilschriften vorhanden. Am Ende des 18. Jahrhunderts sind diese bis auf einige Prozent herabgegangen, und diese Zahl hat sich bis zur Gegenwart in gleicher Höhe erhalten. Wenn die meisten Schreiblehrer im ersten Viertel unseres Jahrhunderts für die Schrägschrift eintraten, so haben sie damit diese Schriftrichtung nicht eingeführt; denn dieselbe war schon allgemein verbreitet. Sie haben nur dem allgemein empfundenen Bedürfnis nach einer schnellen und bequemen Schrift Ausdruck gegeben. Wenn wir ferner beachten, daß die meisten zivilisierten Völker rechtsschräg schreiben, so müssen wir zu der Überzeugung kommen, daß die rechtsschiefe Schrift nichts Zufälliges oder Gemachtes ist, sondern daß sie sich mit Naturnotwendigkeit entwickelt hat. Würde die senkrechte Schrift wieder in die Schulen eingeführt, so wäre dies ein Rückschritt, unter dem die Kinder nur leiden müßten, und ein Zwang, von dem sie sich wieder befreien würden, gerade so, wie sich die schreibende Menschheit in den letzten 400 Jahren von der Steilschrift befreit hat.

Die Schrägschrift steht im Dienste der Schnellschrift. Die Steilschreiber behaupten zwar, daß unter Verwendung ihrer Schrift in Bezug auf Schnelligkeit des Schreibens die gleichen Resultate erzielt werden wie mit der Schrägschrift; aber die Thatsache, daß senkrechte Schrift weniger schnell zu schreiben ist als schräge, findet durch nichts anderes eine bessere Bestätigung als durch den Umstand, daß alle Personen, die viel schreiben müssen, fast durchweg rechtsschräge Schrift schreiben, z. B. Kaufleute, Berichterstatter u. s. w., während Beamte und Gelehrte, die nicht so viel und auch weniger schnell schreiben, schon eine steilere Schrift bevorzugen. Unsere Zeit, „das Jahrhundert des Verkehrs" und des Handels fordert die bequem und schnell auszuführende Schrägschrift.

Durch die Bestrebungen der Steilschreiber wird unsere rechtsschiefe Schrift niemals beseitigt werden; denn unsere Kultur fordert dieselbe. Und etwa in der Jugend Steilschrift, späterhin Schrägschrift, das wäre ein bedauernswerter Zwiespalt zwischen Schule und Leben. Die alleinige Anwendung der senkrechten Schrift in der Schule würde somit in Widerspruch stehen mit der Forderung: Nicht für die Schule, sondern für das Leben. In seinem „Lehrbuch der Schönschreibekunst" (1825) äußert sich J. H. Mädler in folgender Weise über diesen Punkt: „Die Schreiblehrer Cäsar, Heinrigs, Hennig u. a. verwarfen einstimmig den bis dahin gebräuchlichen senkrechten Grundstrich und führten den rechtsschrägen ein, der der Lage des Armes mehr angemessen ist und sich daher in gleicher Zeit besser oder in kürzerer Zeit ebenso gut bilden läßt wie der senkrechte. Schon längst hatten denkende Geschäftsmänner eingesehen, daß der letztere sich keineswegs für das schnellere Schreiben eigne, und daher ging auch von den deutschen Handelsstädten die erste Anregung aus, den schrägen Grundstrich an seine Stelle zu setzen. Die Widersacher, welche diese Vorteile nicht leugnen konnten, suchten nun wenigstens die Behauptung festzuhalten, man müsse zuerst die senkrechte Handschrift gründlich üben und hernach könne man in Geschäften zu schrägen übergehen. So setzten sie Schule und Leben in Widerspruch. Doch alle Scheingründe vermochten nicht den nur zu fühlbaren Widerspruch in jener Behauptung zu verstecken; allmählich überzeugte man sich von der Zwecklosigkeit eines solchen Beginnens, und gegenwärtig giebt es wohl nur wenige Anstalten, in denen noch die senkrechte Schrift eingeführt wäre ... Noch viel schlimmer aber ist es, wenn der junge Mensch nach beendigten Schuljahren sich einem Geschäfte widmen soll und in diesem eine andere als die von ihm erlernte Handschrift gefordert wird."

Von der Haltung der Kinder beim Schreiben von Steil- und Schrägschrift sind verschiedene photographische Aufnahmen gemacht worden. Nach diesen sind die Haltungen bei Schrägschrift in höchstem Maße gesundheitsschädlich, während die Kinder bei der Steilschrift musterhaft sitzen. Den Laien mögen solche Bilder bestechen, den Kenner aber nicht; dieser sieht, daß der Vergleich oft genug absichtlich zu gunsten der Steilschrift durchgeführt ist. Auch Burgerstein bestätigt, daß die meisten dieser Photographieen als Beweismittel oder charakterisierende Beispiele unverwendbar sind, da der Vergleich nicht rein ist.

Die praktischen Versuche mit der Steilschrift, die an den verschiedenen Orten ausgeführt worden sind, haben ganz entgegengesetzte Resultate erzielt. Ein Teil der Steilschreiber, namentlich diejenigen, die von Anfang an begeisterte Anhänger ihrer Idee waren, sind von den Erfolgen der senkrechten Schrift bei Schülern völlig befriedigt und streben nach weiterer Verbreitung dieser Schrift. Ein größerer Teil der Lehrer — man kann wohl sagen: der größte — ist mit der Steilschrift gar nicht zufrieden, da die Erfolge in keiner Hinsicht, also auch nicht in hygienischer Beziehung den gehegten Erwartungen entsprechen. Aus den verschiedensten Orten ist während der letzten Jahre die Nachricht gekommen, daß die Versuche mit der Steilschrift unbefriedigend verlaufen seien. Überall kam man zu der Überzeugung, daß die Einführung der Steilschrift keineswegs die Gewißheit einer guten Körperhaltung gewährleistet. W. Mayer in Fürth, dem man doch eine Vorliebe für die Schrägschrift nicht zuschreiben kann, fand eine Reihe von Klassen, „in denen die Kinder ganz schön steil schreiben, aber herzlich schlecht sitzen." Seggel konstatiert sehr gute Schreibhaltungen bei schrägschreibenden, auffallend schlechte bei steilschreibenden Klassen; er zieht aus den Messungen der Körperhaltung und den von ihm dabei gemachten Beobachtungen folgenden Schluß: „Nachdem es sich nämlich herausgestellt hat, daß bei der Steilschrift infolge Anliegens der Ellenbogen eine gute Körperhaltung von den

Kindern zwar anfänglich angenommen, aber nicht lange festgehalten wird, dieselben vielmehr bei eintretender Ermüdung wie bei der Schrägschrift in fehlerhafte Schiefstellung der Wirbelsäule und starke Neigung des Kopfes zur Seite, beides in häufig wechselnder Richtung bald nach links, bald nach rechts, verfallen und dann die Augen der Schreibfläche immer mehr annähern, so halte ich die Einschränkung des Schreibunterrichts für ein noch dringenderes Gebat als eine Änderung der Schreibmethode."

Wenn wir nach allen unsern Ausführungen auch nicht in der Lage sind, uns für die Steilschrift zu begeistern, so müssen wir doch anerkennen, daß die Steilschriftbewegung einen nicht zu unterschätzenden Nutzen gehabt hat. Es ist ein unbestrittenes Verdienst aller Untersuchungen und Erörterungen, daß durch sie das Interesse für richtige Körperhaltung und damit auch für die Gesundheit der Kinder van neuem eine kräftig wirkende Anregung erfahren hat. Infolgedessen ist die Schreibhaltung der Schüler auch bei der Schrägschrift schon besser gewarden und wird immer noch besser werden. (S. d. Art. Steilschrift.)

G. **Die Schreibmaterialien.** Wenn der Erwachsene nicht gute Schreibmaterialien hat, so kann er keine gute Schrift schreiben; noch weit weniger ist dies bei den ungeübten Kindern möglich. Unter den zahlreichen Schreibutensilien sind nun aber viele, die durchaus nicht den an sie zu stellenden Anforderungen genügen: wenn das Kind dann falche schlechten Hefte, Federn, Halter u. s. w. in die Hand bekammt, sa wird ihm und dem Lehrer die Arbeit erschwert und der Erfolg beeinträchtigt. Nun kann aber die Schule die Wahl der Schreibmaterialien nicht in das Belieben der meist ohne genügende Einsicht handelnden Eltern oder der fast immer auf ihren Vorteil bedachten Schreibwarenhändler stellen; vielmehr muß der Lehrer in Rücksicht auf das Unterrichtsbedürfnis die erforderlichen Anweisungen geben, damit die Schüler sich das geeignete Schreibmaterial wählen. In vielen Fällen wird er nach dieser Richtung hin ganz bestimmte Farderungen stellen müssen. Nachstehend erörtern wir die wichtigsten Punkte, die bei den einzelnen Schreibmaterialien in Betracht kommen.

a) Schiefertafel. Viele Hygieniker fardern die Verbannung der Schiefertafel aus der Schule. Sie stützen sich dabei auf die Beabachtung, daß die Schrift auf der Schiefertafel in geringerer Entfernung zu lesen ist als die Schrift mit Bleistift oder mit Tinte auf Papier. Horner wies experimentell nach, daß Schrift auf der Schiefertafel in 159 cm, Schrift mit Bleistift auf Papier in 183 cm und Tintenschrift in 211 cm Entfernung gelesen wurde. Es ist alsa das Verhältnis zwischen Schieferschrift und Tintenschrift etwa wie 3 : 4. Auch Groß betont den Übelstand, daß erstere Schrift dem Auge schädlicher sei als letztere; ebensa das „Ärztliche Gutachten über das Schulwesen Lathringens." Uffelmann u. a. stimmen rückhaltslos für Fartlassung der Schiefertafeln. Berlin-Rembold erscheint es aber nicht gerechtfertigt, aus den Ergebnissen Horners, die sich auf das Lesen gründen, nun den Schluß zu ziehen, daß auch das Schreiben mit dem Griffel auf der Tafel größere Annäherung erfordere als das Schreiben mit Tinte ader Bleistift auf Papier. Man möge nämlich schreiben, mit welchem Material man wolle, die anatomischen Verhältnisse fixieren ein Maximum, über welches hinaus die Augen vam Schreibmaterial nicht entfernt werden können. Die größte Entfernung, die Berlin-Rembald beim Schreiben mit Tinte gefunden haben, betrug 48 cm. Nun kann man sich leicht überzeugen, daß Buchstaben von der in den untersten Schulklassen üblichen Größe, auch wenn sie mit dem Griffel auf der Schiefertafel geschrieben sind, auf diese Entfernung noch leicht erkannt werden können, d. h. die Maximalentfernung, auf welche Schieferschrift noch erkannt wird, liegt jenseits der Entfernung, die aus anatomischen Gründen beim Schreiben jedenfalls eingehalten werden muß. Berlin-Rembolds Messungen ergaben auch beim Schreiben van Schieferschrift und Tintenschrift keinen Unterschied in der Entfernung des Auges von der Schrift. Dach bleibt die Thatsache bestehen, daß schwarze Schrift auf weißem Grunde infolge des größeren Kontrastes leichter gelesen werden kann als graue Schrift auf grauem Grunde. Wenn dies schon für normale Verhältnisse gilt, sa muß die Lesbarkeit der Schrift nach mehr herabgesetzt werden, wenn die Schieferfläche feucht ader unsauber ist. Das Schreiben auf der Schiefertafel ist aber nicht nur für das Auge, sandern auch für die Körperhaltung nachteilig. Infalge der schlechten Lesbarkeit der Schieferschrift gewöhnen sich die Kinder an eine vornübergeneigte Kopf- und Rumpfhaltung und bleiben später aus Gewahnheit derselben treu.

In pädagogischer Beziehung wird gegen die Schiefertafel vorgebracht, daß durch sie die Kinder an flüchtiges Schreiben gewöhnt werden, da etwa fehlerhaft gewordene Formen sich leicht auslöschen und verbessern lassen. Wird dagegen gleich mit Tinte und Feder geschrieben, so werden die Kinder auch zu genauerer Ausführung der Buchstaben gezwungen in dem Bewußtsein, daß alles bleibt, was einmal geschrieben ist. Andererseits ist zu bedenken, daß die Finger bei den ersten Schreibübungen recht ungeschickt sind und Formen hervorbringen, die man gern beseitigt sehen möchte. Hat das Kind die Buchstaben erst auf der Tafel erlernt, so wird es sie auf Papier leichter herstellen, als wenn es sie gleich in letzterer Weise schreiben muß. Ein fernerer Nachteil der Schieferschrift liegt in der leichten Abnutzung der Griffelspitze, weshalb die Striche und die kleinen Formen undeutlich und verschwommen werden. Harte Griffel zerkratzen die Tafel, so daß später auf einer unebenen Fläche geschrieben werden muß. Sind die Linien in die Schreibfläche eingeritzt, so hindern die Rinnen das gleichmäßige Ausführen der Striche; sind die Linien aber nur mit Farbe auf der Schreibfläche hergestellt, so verwischen sie sich bald. Weiterhin giebt das Schreiben auf der Schiefertafel meistenteils Anlaß zu schlechter Fingerhaltung, weil zur Ausführung des Druckes in den Abstrichen eine kräftige Anstrengung der Fingermuskulatur notwendig ist und die Schreibfinger deshalb oft eine ganz verkehrte Haltung am Griffel einnehmen. Diese sog. schwere Hand macht bekanntlich den Übergang zum Schreiben auf Papier so schwierig. Eine schlechte Handhaltung wird aber kaum zur Gewohnheit werden, wenn man nach dem Vorschlage Daibers verfährt, der von der Tafel nicht mehr verlangt, als sie leisten kann. Wenn diese, so führt Daiber aus, von richtiger Härte, gut geglättet, trocken und rein sei, wenn ebenso Schreibstifte nach Länge, Form und Härte richtig seien, so habe es nichts gegen sich, bei voller Tageshelle leichte Striche über die Tafel zu führen; entspreche aber das Material den Anforderungen nicht oder fehle es an Licht, so sei die Anwendung der Schiefertafel nur schädlich für Körperhaltung und Stiftführung. Unbedingt zu verwerfen sei es, bei dem Schreiben auf der Tafel die Grundstriche mit starkem Druck ausführen zu lassen. Nichts führe leichter zu schlechter Haltung und Führung des Stiftes, nichts erschwere mehr das nachfolgende Schreiben mit Tinte und Feder als die übliche Art des Tafelschreibens. Statt ein förmliches Eingraben der Grundstriche zu veranlassen, verwehre man vielmehr jedes stärkere Aufdrücken des Griffels, und es werde sich zeigen, daß damit nicht nur der Führung des Stiftes gedient sei, sondern daß auch die Formen an Reinheit gewinnen. Lasse man dann später auf Papier schreiben, sei es mit der Feder oder auch mit Blei, so habe sich der Schüler nicht erst seine Schreibweise abzugewöhnen, im Gegenteil werde es ihm dann leicht möglich sein, die Grundstriche beliebig zu verstärken.

In wirtschaftlicher Beziehung ist noch darauf hinzuweisen, daß die Beschaffung einer Schiefertafel mit den nötigen Schieferstiften im allgemeinen etwas billiger sich stellt, als wenn von Beginn der Schulzeit an für alles Schreiben Papier verwandt wird. Doch ist die Differenz in den Kosten nur unbedeutend, zumal in einer Schule, die unter normalen Verhältnissen arbeitet, das Schreiben auf dem Papier mit dem zweiten Schuljahre beginnt und die Schiefertafel dann nur noch gelegentlich Verwendung findet.

Die Notwendigkeit, die Schiefertafel für den ersten Unterricht zu verwenden, kann nach allen unsern Ausführungen nicht erkannt werden. Ihrem Gebrauch stehen vielmehr manche Bedenken entgegen. Versuche in einer Reihe von Schulen haben ergeben, daß in der Grundklasse ohne Schwierigkeiten sogleich mit dem Schreiben auf Papier begonnen werden kann; die Erfolge sind recht günstig gewesen.

Die Verbesserungen an der Schreibtafel erstrecken sich im wesentlichen auf zwei Punkte, nämlich auf die Erhöhung der Lesbarkeit des Geschriebenen und auf Herstellung einer Schreibfläche, auf der ohne wesentlichen Druck der Finger geschrieben werden kann. Verbesserte Tafeln giebt es gegenwärtig schon in größerer Zahl. Da wir wegen Raummangel nicht alle nennen und beschreiben können, so verzichten wir auch, einzelne anzuführen; wir geben daher nur die allgemeinen Gedanken der Verbesserung. Um die Erkennbarkeit der Schrift zu erhöhen, hat man weiße Schreibtafeln geschaffen, auf denen die Schrift durch das Schreiben mit Tinte schwarz oder mit besonderem Stifte dunkelgrau oder mit Blei grau wird. Pflüger fand, daß die Lesbarkeit der Schrift auf grauer Schiefertafel sich zu der auf weißer Tafel wie 2 : 3 verhielt. Ferner giebt es Tafeln mit weißlich-grauer, mit gelb-

licher und mit grünlicher Schreibfläche. Auf letzterer wird mit weißer Tinte geschrieben. Um eine Schreibfläche herzustellen, die Schiefer aber andere Masse leicht annimmt, ohne jedoch von den Stiften zerkratzt zu werden, hat man Tafeln aus Kunststein, emailliertem Blech, doppelten Glasplatten, aus Blech mit festem, kalkartigem Überzug, aus Pergament und aus Pappe mit Celluloid-Überzug hergestellt. Ob einzelne dieser Materialien dauerhaft sind, erscheint uns nach den vorgenommenen Proben zweifelhaft, während andere sich in dieser Beziehung als recht vortrefflich erwiesen haben. In den meisten Fällen nimmt die Schreibfläche leicht die Schrift an, wie diese sich auch ohne Schwierigkeiten wieder entfernen läßt. Bei einzelnen dieser Tafeln befindet sich die Liniatur unter der äußersten durchsichtigen Schicht der für die Aufnahme der Schrift bestimmten Fläche, so daß die Linien niemals verwischt oder zerkratzt werden können. Trotz der großen Zahl von Neuheiten vermögen wir doch keine anzugeben, die allen zu stellenden Anforderungen entspricht; es sind aber auch die meisten Tafeln noch nicht lange genug im großen erprobt, so daß sich zur Zeit noch kein endgiltiges Urteil fällen läßt.

Bei unsern Schiefertafeln behindert der dicke Holzrahmen die Bewegungsfreiheit der Hand, und zwar besonders dann, wenn das Ende der Zeile, sowie die unteren Zeilen beschrieben werden. Da ein Holzrahmen wohl nicht dünner als jetzt üblich hergestellt werden kann, so würden vielleicht Versuche mit dünnen Blechrahmen, die sich nur wenig über die Schreibfläche erheben, zu einem günstigen Resultate führen.

Wo man doch die Schiefertafel noch verwendet, da achte man darauf, daß ihre Schreibfläche tadellos schwarz und matt sei; auf unreinen, glänzenden aber zerkratzten Tafeln ist die Schrift schwer zu erkennen. Die Linien müssen deutlich und die Griffel weich und spitz sein. Weiche Griffel haben den Vorteil, daß das Kind damit wirklich schreiben und zeichnen kann und nicht die Zeichen einkratzen und eingravieren muß, so daß die Augen weniger an die Schrift herangezwungen werden, die Hand leicht bleibt und dadurch der Übergang zu Feder und Papier ein leichterer wird. Der kalligraphische Vorwurf, daß weiche Griffel keine feinen Haarstriche geben, verwandelt sich in einen hygienischen Vorteil; dadurch wird die Lesbarkeit erhöht (Pflüger).

b) Hefte. Das Papier der Schreibhefte muß ausreichend stark sein, damit die Schrift weder durchscheint noch durchschlägt. Zu guten Heften wird 14pfündiges Papier verwandt, d. h. Papier, von dem 500 Bogen 14 Pfund wiegen. Es muß gut geleimt und geglättet, aber nicht zu glatt sein; bei schlecht geleimtem Papier verläuft die Tinte. Seine Oberfläche darf nicht rauh und nicht glänzend sein. Holzpapier ist weniger gut als das aus Lumpen hergestellte. Am empfehlenswertesten ist es, wenn das Papier eine reinweiße Farbe hat; doch kann es auch einen gelblichen oder lichtgrauen Ton erhalten. Allerdings muß zugegeben werden, daß bei reinweißem Papier der Gegensatz der schwarzen Buchstaben gegen den Grund vermindert wird; aber für sehr empfindliche Augen ist ein leichtgraues oder gelbliches Papier angenehmer.

In früheren Zeiten verwandte man für Schreibschulen häufig das Quartformat in Querlage; die Höhe betrug 17—18 cm, die Breite 21—22 cm. Daneben waren auch Schreibhefte mit Hochquartformat in Gebrauch; sie hatten eine Höhe von 21—22 cm und eine Breite von 17—18 cm. Beide Formate haben aber infolge der langen Zeilen den Übelstand, daß, wenn am Anfange der Zeilen die Federspitze sich vor der Brustmitte befindet, die Buchstaben am Ende der Zeile in beträchtlicher Rechtslage geschrieben werden müssen, falls nicht das Heft ein oder mehrere Male während des Beschreibens der Reihe nach links gerückt wird. Die Nachteile, die sich für die Körperhaltung und für das Auge beim Schreiben in Rechtslage ergeben, können also auch bei der Mittenlage entstehen, wenn auch nur in geringerem Grade. Je länger die Zeile ist, um so größer ist der Teil der Schreibfläche, der sich rechts von der Körpermitte befindet und um so bedenklicher werden die Gefährdungen der Gesundheit unserer schreibenden Kinder. Aus diesem Grunde wird seitens der Hygiene der Schrift eine kürzere Zeilenlänge gefordert, als sie in den Schreibheften von bekanntem Langquart- oder Hochquartformat vorhanden ist. Die Steilschriftbewegung hat nun eine Reform der Heftformate gebracht. Der Wunsch nach möglichst kurzen Zeilen, um alle Teile derselben ohne Verrücken des Heftes thunlichst vor der Körpermitte zu haben, fand Erfüllung durch das hohe Großoktavformat, das eine Höhe von 21—22 cm und eine Breite von 14—15 cm hat. Wenn bei dieser Heftbreite

auf den Rand des Blattes 2 cm kommen, ſo hat die Zeile eine Länge von 12—13 cm. Beim Beſchreiben einer ſolchen Zeilenlänge braucht das Heft kaum nach links geſchoben werden, da der Körper ſich am Anfange der Zeile etwas nach links, am Ende derſelben etwas nach rechts biegen kann, ſo daß die Federſpitze ſich ſtets vor der Bruſtmitte befindet. Das Großoktavformat beanſprucht ferner nicht ſo viel Raum von der Länge der Tiſchfläche als das Quartformat, ſo daß dadurch Störungen mit den Nachbarn vermieden werden. Dies Format iſt nicht nur für Steilſchrift, ſondern auch für Schrägſchrift dringend zu empfehlen; die Hefte mit Quartformat ſollten wegen ihrer längeren Zeilen aus der Schule verbannt werden. Schubert empfiehlt insbeſondere für den erſten Unterricht, daß die Zeile nur 8—10 cm meſſe. — Aus dieſen Ausführungen ergeben ſich auch für die Schiefertafeln gewiſſe Forderungen. Es empfiehlt ſich, die Tafeln durch ſenkrechte Striche in 2 oder 3 Abſchnitte zu teilen und dieſe nacheinander wie getrennte Tafeln zu beſchreiben. Es liegt aber auch kein Grund vor, die Tafel in der Richtung ihrer größten Ausdehnung zu liniieren. Zweckmäßiger iſt es, die Linien parallel mit den kurzen Rändern gehen zu laſſen.

Die Liniatur in den Heften wird beſtimmt durch die Größe der Buchſtabenformen und das Verhältnis ihrer Teile zu einander. Bei der Verwendung von Doppellinien, d. h. den Linien, zwiſchen welchen die Grundbuchſtaben ſtehen, müſſen dieſelben entſprechend unſern früheren Forderungen einen Abſtand von 3 cm im erſten, von $2\frac{1}{2}$ cm im zweiten Schuljahre haben. Es berechnet ſich nach dieſer Größe und nach dem Verhältnis der Grundbuchſtaben zu den halblangen und langen Buchſtaben von 1 : 3 : 5 der Abſtand zwiſchen der oberen und der unteren Grenzlinie auf 15 bezw. $12\frac{1}{2}$ cm. Für das Erlernen der Schrift genügen 2 Hefte mit Doppellinien dieſer verſchiedenen Breite. Wenn Schüler unter normalen Verhältniſſen 2 Jahre lang die deutſchen Buchſtaben in Doppellinien geſchrieben haben, ſo kann im dritten Schuljahre mit dem Schreiben auf einfachen Linien begonnen werden. Hierfür wie für die ganze übrige Schulzeit iſt ein Heft mit einfachen Linien, die für alle Schuljahre den gleichen Zeilenabſtand haben, völlig ausreichend. Hefte mit verſchiedenem Zeilenabſtande für die einzelnen Schuljahre zu verwenden, iſt überflüſſig.

Wir hatten uns dafür ausgeſprochen, die lateiniſche Schrift mit den gleichen Größenverhältniſſen zu ſchreiben wie die deutſche. Es würden demnach für die lateiniſche Schrift die gleichen Hefte gebraucht werden wie für die deutſche. Die Schüler hätten in dieſem Falle während der ganzen Schulzeit nur 3 Hefte nötig, nämlich zwei mit Doppellinien und eins mit einfachen Linien. Will man aber bei der Lateinſchrift die Grundbuchſtaben im Verhältnis zu den halblangen und langen Buchſtaben größer haben, ſo muß das Verhältnis von 1 : $2\frac{1}{2}$ : 4 und ein Abſtand der Doppellinien von 3 cm oder gar $3\frac{1}{2}$ cm zur Anwendung kommen; es wäre unter dieſen Umſtänden für das Erlernen der lateiniſchen Schrift ein eigenes Heft mit beſonderer Liniatur notwendig. Durch dieſe Vereinfachung iſt nur eine kleine Zahl von Heften (3—4 Hefte) für alle Schuljahre erforderlich. Die Mannigfaltigkeit der Liniaturen, die wir jetzt ſo häufig finden, wäre ſomit überflüſſig geworden.

Der Rand wird ca. 2 cm breit gewählt. Zweckmäßig iſt es auch, auf jeder Seite an der Heftungsſtelle einen ſchmalen Rand durch eine ſenkrechte Linie zu bezeichnen, wenigſtens in den Heften für die erſte Zeit des Schreibunterrichts. Die Kinder haben die Gewohnheit, dicht bis an den Bund zu ſchreiben; infolge der hier nicht ebenen Fläche wird die Schrift ſchlechter als in den übrigen Teilen der Zeile. Ein ſchmaler Rand an dieſer Stelle verhindert jene üble Gewohnheit.

Die Linien dürfen nicht verſchwommen und matt, ſondern müſſen glatt, ſcharf und von tief geſättigter Farbe ſein; je größer der Kontraſt der Farben gegen das weiße Papier iſt, um ſo mehr iſt die Sichtbarkeit auf größere Entfernung erleichtert. Für das Auge iſt es gleichgiltig, ob die Linien ſchwarz, rot oder blau ſind; die heſſiſche Verfügung von 1888 giebt den ſchwarzen Linien den Vorzug vor den blauen. Um die Orientierung in dem Liniengewirr bei Heften mit Doppellinien zu erleichtern, empfiehlt es ſich, bei einfarbigen Linien die untere der beiden die Grundbuchſtaben einſchließenden Linien ſtärker als alle übrigen auszuführen, ſonſt aber zur Unterſcheidung verſchiedene Farben zu wählen. Über die Wahl der Farben giebt Cohn eine ſpezielle Anweiſung; zum Verſtändnis derſelben iſt zu bemerken, daß Cohn für die deutſche Schrift engeren Abſtand der Doppellinien und größere Entfernung der Grenzlinien von den Dappel-

linien voraussetzt, während bei der lateinischen Schrift jene beiden Abstände als nur wenig verschieden angenommen werden. Diese Vorschläge sind im wesentlichen folgende: Sind bei der deutschen Schrift die Doppellinien schwarz, so sind schwarze Grenzlinien wenig geeignet; doch gestattet das engere Zusammenstehen der Doppellinien immerhin noch einen Überblick. Für lateinische Schrift sind bei schwarzen Doppellinien schwarze Grenzlinien völlig zu verwerfen, da die Dopellinien nur sehr mühsam herausgefunden werden können. Besser ist es, wenn die Grenzlinien eine andere Farbe haben als die Doppellinien. Für das Auge ist es gleich, welche beiden von den Farben schwarz, blau und rot wir hierzu wählen. Der Unterschied der Farben soll dem Kinde nur gestatten, sich leichter zurechtzufinden.

Hefte mit schrägen Richtungslinien und Rechenhefte mit Quadraten sollen für die Augen höchst schädlich sein; sie sind in vielen Bezirken verboten, werden trotzdem noch häufig genug gebraucht. Ebenso sind alle punktierten Linien aus den Schulheften zu verbannen.

Linienblätter sind in Schulheften nicht zu gebrauchen, da ihre Verwenduug bei den Papierstärken, die in unseren Heften vorhauden sind, den Augen eine große Anstrengung zumutet.

Für die Schiefertafel finden die Vorschriften über die Liniatur der Schreibhefte sinngemäße Anwendung. Die Tafel, von der man annimmt, daß ein Exemplar so lange ausreicht, als sie überhaupt in der Schule gebraucht wird, erhält auf einer Seite die gleiche Liniatur, die das erste Schreibheft hat, während die zweite Seite einfache Linien für das Schreiben oder eine geeignete Liniatur für das Rechnen erhält.

Bezüglich der Verwendung von Vorschriften in Schulheften hat die Pädagogik allein das entscheidende Wort zu sprechen. Die Hygiene hat nur zu betonen, daß bloß angedeutete oder punktierte Vorschriften, die das Kind mit der Feder überfahrend nachzeichnen soll, für die Schulen ungeeignet sind.

Das Löschblatt soll die Tinte leicht aufsaugen. Die Schüler sind anzuweisen, dasselbe nicht auf die ganz nasse Schrift aufzulegen und nicht mit der Hand darüber zu streichen, weil ein solches Verfahren eine etwas stärkere Schrift leicht breit drückt und verwischt. Als Regel ist festzuhalten, daß die Schrift, ohne daß das Löschblatt gebraucht wird, trocknen muß; im anderen Falle ist das Löschblatt nur leicht aufzulegen und dann das Heft zu schließen. Beim Schreiben liegt das Löschblatt unter der Hand, weil sonst das Papier unsauber oder von transpirierenden Händen angefeuchtet wird.

Die Deckel des Heftes werden aus dunklem, nicht leicht schmutzendem, gut biegsamem Papier gefertigt, das so stark ist, daß eine Schicht von ihm ausreichend ist. Deckel aus aufgeklebtem marmorierten Papier sind wenig geeignet, weil sie beim Biegen leicht einbrechen und auf ihnen das Etikett schlecht festsitzt.

Die mit Draht geheften Hefte sind von geringerer Haltbarkeit als die mit Zwirn geehefteten. Auch kann der Draht dadurch gefährlich werden, daß die Schüler sich an ihm verletzen, was besonders in dem Falle, wo der Draht verrostet ist, Blutvergiftungen nicht ausschließt.

c) **Federhalter.** Die Federhalter bestehen zweckmäßig aus Holz, Rohr, Kork oder Papiermasse; sie sind dann leicht und liegen fest zwischen den Fingern, was namentlich für die Korkhalter zutrifft. Holzhalter werden wohl an ihrem vorderen Ende mit kleinen Rinnen versehen, die entweder in der Längsrichtung des Halters oder rings um denselben gehen, damit die Finger einen guten Halt haben. Ungeeignet sind die Halter aus Hartgummi, Glas und Metall, weil durch die Reibung der Finger auf diesen Materialien Nervenreize veranlaßt werden (Maas), weil die Oberfläche dieser Halter so glatt ist, daß dieselben von den Fingern nicht ordentlich festgehalten werden, und weil durch die Glashalter leicht Verletzungen herbeigeführt werden können. Ungeeignet sind auch solche Holzhalter, die an ihrem vorderen Ende eine längere Metallhülse zum Einstecken der Feder tragen, weil bei ihnen die Finger auch an dem Metall liegen.

Der Halter muß die nötige Länge haben. Dies ist der Fall, wenn er $1^1/_2$—2 mal so lang ist als der Zeigefinger des betreffenden Schülers.

Was die Dicke des Halters anbelangt, so werden wir weder einen ganz dünnen, noch einen sehr dicken Halter fordern, sondern eine Mittelstärke wählen. Der Halter muß stark genug sein, um den Schreibfingern zur Lagerung an demselben ausreichend große Flächen zu bieten. Diese Forderung ist bei ganz dünnen Haltern nicht erfüllt, wohl aber bei mittleren und dicken. Letztere sind indes von den kleinen Händen nicht ordentlich zu regieren, so daß die mit ihnen ausgeführte Schrift ungeschickt wird.

Die Form des Halters richtet sich nach der Lage der Schreibfinger beim Schreiben. Bei der von uns geforderten Haltung der Finger bilden die Flächen, mit welchen der Zeige- und der Mittelfinger am Halter liegen, in ihrem Schnittpunkt einen Winkel von ca. 60°. Wenn wir diese Flächen nach oben und unten verlängern, so treffen sie mit der Verlängerung der am Halter liegenden Daumenfläche in einem Winkel von 30° zusammen. Eine derartige Winkelstellung können die Finger nur an einem runden oder sechskantigen Halter einnehmen. Drei- oder vierkantige Halter sind deshalb unbrauchbar. Der sechskantige Halter hat den Vorteil, daß die Finger immer die bezeichnete Winkelstellung einnehmen müssen, wenn sie nicht auf einer Kante liegen wollen; dann muß aber auch die Feder eine ganz bestimmte Lage zu diesen drei Berührungsflächen haben, weshalb es notwendig ist, daß an dem Ende des Halters, wo die Feder eingesteckt wird, bestimmte Fächer vorhanden sind, in denen die Feder nur Platz finden kann. Bei runden Haltern sind diese Fächer in der Einsteckvorrichtung nicht erforderlich, weil die Lage der Finger am Halter sich nach der Stellung der Feder richten kann. — Der Einschnitt, in den die Feder gesteckt wird, muß sich genau in der Richtung des Halters befinden, damit die Federrichtung nicht von der Halterrichtung abweicht.

Für die Schieferstifte gelten ähnliche Forderungen wie für die Halter. Bei ihnen liegt der größte Mangel darin, daß sie zu dünn sind. Es wäre darum gut, die Schiefer ähnlich wie die Bleistifte in Holz zu fassen oder eine Holzhülse zu gebrauchen, in welcher der Stift durch einige Ringe festgehalten wird.

d) Federn. Unter den zahlreichen Federsorten, die sich auf dem Markte finden, giebt es viele untaugliche Formen und zu viele Federn von geringem Werte. Für die individuellen Schreibgewohnheiten passen nur ganz bestimmte Sorten. Der Erwachsene, der viel und gut zu schreiben hat, gewöhnt sich bald an eine bestimmte Form, die er immer wieder wählt. Auch das Kind sollte möglichst bei der gleichen Feder bleiben.

Soennecken fordert von den Federn, daß sie vor allem von gediegenster Beschaffenheit seien; ihre Elastizität soll derart sein, daß sie nicht nachteilig auf die Hand einwirkt, und die Form der Feder muß sich nach der gewohnten Stellung der Hand beim Schreiben richten. Die Elastizität der Feder hängt im allgemeinen von der Länge der Spitze und von der Schmalheit beider Teile derselben ab. Unsere Kinder wählen häufig Federn mit einer kurzen Spitze, weswegen ihre Schrift nicht flüssig genug erscheint. Wer flott schreiben will, wählt daher meistens eine elastische Feder.

Steile Federhaltung bedingt dünne Schrift. Soll aber die Schrift bei steiler Federhaltung kräftig sein, dann bedarf es nach Soennecken nicht einer außergewöhnlich weichen Feder, sondern letztere muß so gebaut sein, daß beim Schreiben die Spitze mit dem Papier einen Winkel bildet, der gleich ist mit der Richtung einer geraden Feder bei normaler Federhaltung. Es wird daher empfohlen, bei steiler Federhaltung nach oben gebogene Federn, bei flacher Haltung nach unten gebogene zu verwenden. Indes wird bei der von uns geforderten Haltung die gerade stehende Feder vollkommen genügen.

Die Federn werden meistens in drei Spitzenbreiten geliefert: M = mittelbreit, E = fein, EF oder FF = extrafein. Im allgemeinen wird für die Hand der Schüler eine mittlere Spitze die beste sein, also etwa F. Zu spitze Federn fasern leicht, namentlich auf nicht gutem Papier, und geben genügend dicke Grundstriche nur bei starkem, sich dann aber tiefeingrabendem Druck. Mit breiten Spitzen werden unsere Kinder nur selten die kleinen Bestandteile unserer Buchstabenformen scharf genug herstellen können.

Auch die Größe der Federn ist in Betracht zu ziehen. Mit einer großen Feder wird man zumeist auch eine große und kräftige Schrift schreiben, mit einer kleinen Feder kleine und zierliche Formen. Mit einer gegebenen Feder eine der Größe derselben gegenteilige Schrift zu erzielen, ist immer mit Schwierigkeiten verbunden.

Man achte endlich darauf, daß die Schriftzüge unter gleichmäßiger Wirkung beider Federspitzen hervorgebracht werden. Wenn beide Spitzen nicht gleichartig an der Herstellung der Striche beteiligt sind, so „kratzt" die Feder; man kann die nach dieser Richtung hin schlechte Federhaltung deutlich durch ihr Geräusch erkennen.

e) Tinte. Die Tinte soll flüssig sein, keinen Bodensatz bilden und sogleich beim Schreiben eine tiefschwarze Farbe haben. Blasse, nachdunkelnde und farbige Tinten sind für den Schulgebrauch ungeeignet. Nach dem Trocknen soll die Tinte weder glänzen noch abfärben.

f) Bleistift. Das Schreiben mit Bleistift ist nur ausnahmsweise zu gestatten, weil die blasse Schrift eine größere Anstrengung der Augen erfordert als Tintenschrift. Nach Cohn vermag ein Auge, welches die mit Tinte geschriebenen Buchstaben bei einem Abstande von 30 cm sehen kann, die mit Bleistift geschriebenen erst bei 22 cm Entfernung zu erkennen.

**II. Über einige mit dem Schreiben in Zusammenhang gebrachte Schulkrankheiten.** Schon in den ersten Kapiteln dieser Arbeit ist darauf hingewiesen, daß mit dem Schreiben einzelne während des schulpflichtigen Alters auftretende Krankheiten, namentlich Kurzsichtigkeit, Anisometropie und Rückgratverkrümmungen, in ursächlichen Zusammenhang gebracht werden, und es wurde dort bereits auch gezeigt, wie das Schreiben Anlaß zur Entstehung dieser Leiden geben kann. Hier kommt es nun noch darauf an, festzustellen, wie groß der Anteil ist, den das Schreiben dabei haben kann. Allerdings ist es an diesem Orte nicht möglich, diese Frage allseitig und ausführlich zu erörtern, sondern wir müssen uns (unter Verweisung auf unsere Broschüre: „Körperhaltung und Schriftrichtung", in der wir eingehender die Beziehung der Schriftrichtung zu den genannten Schulkrankheiten besprochen haben) auf Hervorhebung der wichtigsten Punkte beschränken.

a) Myopie. Kurzsichtige Schüler kommen in unseren Volksschulen nur in geringer Zahl vor. Alle bisherigen Untersuchungen haben im Durchschnitt nicht viel über 3 % Myopen ergeben. Cohn hat bei seinen Untersuchungen von 10060 Kindern auf Kurzsichtigkeit in Dorfschulen 1,4 %, in städtischen Elementarschulen 6,7 % Kurzsichtige gefunden. In höheren Schulen schwankte die Zahl der Kurzsichtigen nach Cohn in den Grenzen von 7,7 und 26,2 %. Nun ist aber zu bedenken, daß in diesen Prozentsätzen auch alle Schüler mitgezählt sind, bei welchen die Myopie durch andere Verhältnisse (Augenkrankheiten, niedriger Bau der Augenhöhle, Vererbung, Lesen und Schreiben zu Hause unter ungünstigen hygienischen Bedingungen, gewerbliche Thätigkeit der Schüler, schlechtes Lehr- und Lernmaterial u. s. w.) bedingt sein kann. Solche Schüler, bei denen die Kurzsichtigkeit durch die angeführten Momente verursacht ist, müssen aber außer Betracht bleiben, wenn die Schrift zur Entstehung der Myopie in Beziehung gesetzt werden soll. Nun lehrt uns aber die einfachste Überlegung, daß von den kurzsichtigen Kindern, deren Zahl z. B. in den Volksschulen sehr gering ist, die Zahl derjenigen, die ihr Leiden ausschließlich der Schrift verdanken könnten, eine verschwindend kleine sein muß. Dazu kommt noch, daß jene Untersuchungen zu einer Zeit vorgenommen worden sind, als man den hygienischen Bedingungen des Schreibens wenig Beachtung schenkte. Wird aber das Schreiben gemäß unseren aufgestellten Forderungen ausgeführt, so wird der Anklage, daß dasselbe eine Hauptursache der Kurzsichtigkeit sei, noch mehr der Boden entzogen.

b) Anisometropie. Bei der Anisometropie sind die Augen durch einen ungleichen Grad von Refraktion charakterisiert. Aus einer Reihe von Untersuchungen verschiedener Autoren, deren Ergebnisse Schubert zusammengestellt hat, ergiebt sich, daß von 21 949 untersuchten Individuen rechtsäugig 14,9 %, linksäugig 9,2 % eine stärkere Refraktion zeigen. Unter den Anisometropen ist bei 62 % das rechte, bei 38 % das linke Auge stärker brechend. Dieser Unterschied in der Refraktion hat u. a. darin seine Ursache, daß den beiden Augen ungleiche Arbeit zugemutet worden ist. Wären dieselben in gleichem Maße belastet gewesen, so müßten ihre Refraktionsveränderungen auch die gleichen sein. Die Entstehung der Anisometropie kann nun wohl, wie schon ausgeführt, mit dem Schreiben in Zusammenhang gebracht werden, da durch das Schreiben in Rechtslage den Augen ungleiche Arbeit zugemutet wird. Da bei dieser Lage das rechte Auge am meisten belastet ist, so muß es auch öfter und in höheren Graden kurzsichtig werden als das linke. Weshalb aber auch das umgekehrte Verhältnis oft genug eintritt, wie die obigen Zahlen beweisen, ist aus unserer Schreibweise nicht zu begründen. Für die häufige linksäugige Anisometropie müssen demnach noch andere Ursachen wirksam gewesen sein. Und sicherlich spielen auch bei der rechtsäugigen Anisometropie noch andere Faktoren eine wichtige Rolle. Weiter ist zu beachten, daß die verschiedenen Autoren bei ihren Untersuchungen auf Anisometropie keineswegs alle zu den gleichen oder auch nur zu ähnlichen Resultaten wie Schubert gekommen sind; ja einzelne sind sogar zu einem gegenteiligen Ergebnis gelangt. Endlich haben die von Schubert angeführten Zahlen auch insofern keine Beweiskraft, als diese Untersuchungen sich sowohl auf Kinder wie auch auf Erwachsene erstreckt haben. Da nun aber im späteren

Leben mancherlei Urſachen vorhanden ſind, durch welche die Augen in ungleichem Grade bethätigt werden, ſo iſt der Schluß doch nicht berechtigt, daß jene konſtatierte Ungleichheit der Refraktion durch das Schreiben weſentlich bedingt ſei. Schubert hat darum verſucht, die Häufigkeit des Vorkommens der Aniſometropie ſpeziell unter den Schulkindern feſtzuſtellen, wobei ſich in ſieben aufſteigenden Klaſſen einer Volksſchule folgende Prozentſätze ergeben haben: 3,1; 21,1; 31,4; 16,4; 22,0; 32,0; 25,5. Über dieſe Ergebniſſe urteilt aber Profeſſor C. v. Voit folgendermaßen: „Die Zunahme der Brechung mit den Schuljahren ſcheint durch die Schubertſchen Zahlen noch nicht ganz ſicher bewieſen zu ſein; denn es findet ſich dabei in der unterſten Schulklaſſe eine auffallend geringe Zahl der genannten Differenzen ſtärkeren Grades, in den übrigen ſechs Kurſen zeigt ſich keine allmählich anſteigende Reihe, ſondern ein regelloſes Schwanken. Der Beweis, daß die Aniſometropie mit den Schuljahren zunimmt, kann mit Sicherheit nur durch die Beobachtung der gleichen Kinder vom Eintritt in die Schule an durch alle Klaſſen hindurch geführt werden.“ Es iſt alſo zur Zeit noch nicht zu entſcheiden, welchen Anteil das Schreiben bei der Entſtehung der Aniſometropie hat. Soviel kann aber wohl behauptet werden, daß dieſer Anteil bei einem phyſiologiſch und hygieniſch richtig betriebenen Schreibunterricht nur gering ſein wird.

c) **Rückgratverkrümmungen.** Von allen Schulkrankheiten iſt die ſeitliche Rückgratverkrümmung, die Skolioſe, unter unſerer Schuljugend am weiteſten verbreitet. Die Zahl der ſkoliotiſchen Schulkinder ſchwankt nach den Unterſuchungen der verſchiedenen Autoren zwiſchen 29 und 97 %. Die letztere ungewöhnlich hohe Zahl fand F. Schenk bei ſeinen Meſſungen an 200 Individuen, unter denen nur 6 eine vollkommen gerade Wirbelſäule hatten. Die Ergebniſſe lehren ferner, daß Verkrümmungen der Wirbelſäule nach links weit häufiger vorkommen als ſolche nach rechts. Schenk konnte gegenüber 160 linksſeitigen Verbiegungen nur 34 rechtsſeitige feſtſtellen, und die Zahlen von W. Mayer geben dies Verhältnis ſogar auf 85 : 9 an. Wenn erſterer Autor von 200 unterſuchten Schulkindern nur 6 nicht ſeitlich verſchoben findet, ſo muß er eben die minimalſten Verſchiebungen mitgezählt haben. Aus dieſem Grunde müſſen wir dieſe Verkrümmungen in der Mehrzahl der Fälle für unbedenklich halten. Die Richtigkeit einer ſolchen Annahme wird auch durch eine Statiſtik von einer Mädchenſchule aus Köln bewieſen. Von 439 Unterſuchten zeigten 92 oder 20,9 % Verkrümmungen, unter welchen aber nur 10 = 2,3 % ſtärker entwickelt bezw. unheilbar waren. „Es wäre ja ganz entſetzlich traurig,“ ſo ſchreibt v. Voit zu den hohen Zahlen Schenks, „wenn wirklich in ſolcher Ausdehnung ſtörende und berückſichtigenswerte Verkrümmungen der Wirbelſäule vorkämen. Glücklicherweiſe nehmen wir an der weitaus größten Mehrzahl der Erwachſenen nichts davon wahr. Ehe man alſo auf Meſſungen hin ſich Vorſtellungen über die Ausdehnung und Größe eines Übels bildet, muß man ſich zunächſt ſchlüſſig machen, welchen Grad der Abweichung man als ſchädigend anſehen will.“ Bezüglich der Urſachen dieſer Verkrümmungen iſt darauf hinzuweiſen, daß die bleibenden Veränderungen der Wirbelſäule genau den zeitweiligen entſprechen, die das Kind in der Regel beim Schreiben in der Rechtslage und in überſchräger Mittenlage einnimmt. Aber außer der ſchlechten Schreibhaltung iſt noch eine größere Anzahl anderer Faktoren vorhanden, durch welche gleichfalls Skolioſe hervorgerufen werden kann. Als ſolche ſeien genannt: Vererbung, Schwäche des Skeletts und der Muskulatur, unhygieniſche Kleidung, Wohnung, Ernährung u. ſ. w. im Kindesalter, verſchiedene Entwickelungskrankheiten, falſch dimenſionierte Schulbänke, Angewöhnung fehlerhafter Haltung beim Sitzen und Stehen, einſeitiges Tragen ſchwerer Laſten u. ſ. w. Das Schreiben wird um ſo weniger die Entſtehung von Rückgratverkrümmungen veranlaſſen, je mehr auf eine gute Schreibhaltung geachtet wird.

In dem Zuſammenhang der genannten Krankheiten mit dem Schreiben liegt die ernſte Mahnung, die Schreibarbeit in der Schule und für dieſelbe zu beſchränken. Das verſtändige Maßhalten im Schreiben in Verbindung mit zielbewußtem Streben zur Erzielung einer guten Körperhaltung bei den Kindern wird die dem Schreiben bisher anhaftenden Schäden beſeitigen und der Geſunderhaltung der heranwachſenden Generation in beſter Weiſe dienen.

**Litteratur:** Mädler, Lehrbuch der Schönſchreibekunſt. 8. Aufl. Berlin 1840. — Ellinger, Der ärztliche Landesſchulinſpektor. Stuttgart 1877. — Horner, Griffel, Bleiſtift und Feder als Schreibmaterial. Deutſche Vierteljahresſchrift f. öffentl. Geſundheitspflege 1878, Bd. 10. — Erlenmeyer, Die Schrift. Grundzüge ihrer Phyſiologie und Patho-

logie. Stuttgart 1879. — Groß, Die rechtsschiefe Schrift als Hauptursache der Skoliose und Myopie. Medizin. Korrespondenzblatt d. Württemberg. ärztl Vereins 1881. — Daiber, Körperhaltung und Schule. Stuttgart 1881. — Soennecken, Das deutsche Schriftwesen und die Notwendigkeit seiner Reform. Bonn 1881. — Sommer, Über den Einfluß der rechtsschiefen Schrift. Bericht über die höhere Mädchenschule zu Braunschweig 1881—1883. — Schubert, Einfluß der Schiefschrift auf die Augen. Ärztliches Intelligenzblatt 1882. Nr. 21. — Berlin-Rembold, Untersuchungen über den Einfluß des Schreibens auf Auge und Körperhaltung. Stuttgart 1883. — Ärztliches Gutachten über das Schulwesen Elsaß-Lothringens. 3 Teile. Straßburg 1882—1884. — Staffel, Die Kurrentschrift. Centralblatt f. Gesundheitspflege. 1884. Nr. 2 u. 3. — Schneller, Über Lesen und Schreiben. Danzig 1884. — Schenk, Zur Ätiologie der Skoliose. Berlin 1885. — Dietlein, Welche Schriftart sollen wir beibehalten, die Rundschrift oder die Eckenschrift? Wittenberg 1886. — Pflüger, Kurzsichtigkeit und Erziehung. Wiesbaden 1887. — W. Mayer, Die Lage des Heftes beim Schreiben. Friedreichs Blätter für gerichtliche Medizin 1888. Heft 2. — Baginsky, Über Rückgratverkrümmungen der Schulkinder. Deutsche Medizinalzeitung 1888 (31. Mai). — Schubert, Über Heftlage und Schriftrichtung. Hamburg 1889. — Koteimann, Wie schrieb man im Mittelalter? Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 1889. Heft 5. — Schmarje, Steilschrift oder Schrägschrift? Ebenda 1889. Heft 8. — Daiber, Die Schreib- und Körperhaltungsfrage. Stuttgart 1889. — Rembold, Schulgesundheitspflege. Tübingen 1889. — Burgerstein, Die Weltletter. Wien 1889. — Cohn, Die Schule der Zukunft. Hamburg 1890. — Bayr, Praktische Erprobung der Steilschrift in der Schule. Pädagog. Ztg. 1891. Nr. 30. — Bayr, Steile Lateinschrift. 2. Aufl. Wien, 1891. — Schenk, Steilschrift oder Schrägschrift? Wiesbaden 1891. — Über schiefe und gerade Heftlage. Schiefschrift und Steilschrift. Gutachten des kgl. bayerisch. Obermedizinalausschusses. Erstattet von C. v. Voit. München 1891. — Ahrens, Untersuchungen über die Bewegungen des Auges beim Schreiben. Rostock 1891. — Ambros, Die senkrechte Schrift. Wien 1892. — Janke, Steilschrift oder Schrägschrift? Blätter für die Schulpraxis. 1892. Nr. 2. — Ruckert, Die Steilschrift. Würzburg 1892. — Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges. Wien 1892. — Gelpcke, Wie soll unsere Schuljugend schreiben? Karlsruhe 1892. — Seggel, Erster Bericht über den Einfluß der Steil- und Schrägschrift. Münchener med. Wochenschrift 1892. Nr. 28. — Seggel, Zweiter Bericht u. s. w. Ebenda 1893. Nr. 13 ff. — Seggel, Dritter Bericht ꝛc. Ebenda 1894. Nr. 4 ff. — Friese, Schriftneigung und Schriftart. Breslau 1893. — Elm, Die deutsche Steilschrift. Bielefeld 1893. — Janke, Gegen die Steilschrift. Blätter f. d. Schulpraxis. 1893. Nr. 1. — Janke, Körperhaltung und Schriftrichtung. Pädag. Magazin. Heft 22. Langensalza 1893. — Rißmann-Schultheß-Wipf, Untersuchungen über den Einfluß der Heftlage und Schriftrichtung auf die Körperhaltung der Schüler. Zürich 1893. — Schubert, Über die hygienische Bedeutung der senkrechten Schulschrift. Pädag. Blätter f. Lehrerbildung. 1893. Heft 1. — Janke, Wider die Steilschrift. Ebenda 1894. — Maas, Die Physiologie des Schreibens. Berlin 1894. — Janke, Zur Physiologie des Schreibens. In der Monatsschrift: Die Handschrift. 1895. — Schubert, Die Steilschrift während der letzten fünf Jahre. Zeitschr. f. Schutgesundheitspfl. 1895. — Burgerstein, Handbuch der Schulhygiene. Jena 1895. — Wehmer, Grundriß der Schulgesundheitspflege. Berlin 1895. — Grabow, Schrägschrift oder Steilschrift? Bromberg 1895. — Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig 1896. — Trüper, Zur Vereinfachung der Schrift unserer Schwachbegabten. In der Zeitschrift: Die Kinderfehler. 1898. Heft 2. — Otto, Einheitliches Liniensystem. Blätter f. d. Schulpraxis. 1898. Nr. 10. — Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. Stuttgart 1898. — Außerdem: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. — Reform, Zeitschrift des Vereins für Lateinschrift. — Die verschiedenen Schreibschulen.

Berlin. O. Janke.

## Schreibhefte

s. Bücher

## Schreibkrampf

1. Vorkommen im Kindesalter. 2. Ursachen. 3. Hauptformen. 4. Behandlung und Prophylaxe.

**1. Vorkommen.** Der Schreibkrampf (Mogigraphie, Graphospasmus) tritt meist erst jenseits des Kindesalters so fühlbar auf, daß er erhebliche Beschwerden verursacht und die Kranken zum Arzt führt. Unter 177 von Berger, Poore, Gowers und Remak beobachteten Fällen begann die Erkrankung nur in 8 Fällen vor dem 20. Lebensjahr. Da seine ersten Anfänge jedoch nicht selten weit zurückliegen und bis in die Schulzeit zu verfolgen sind, verdient die Krankheit die volle Beachtung des Pädagogen.

**2. Ursachen.** Zuweilen ist erbliche Belastung nachweisbar. In seltenen Fällen, so z. B. in einem Falle Gallards, ist diese gleichartig. d. h. Vater, Mutter oder Geschwister leiden oder litten gleichfalls an Schreibkrampf. Häufiger finden sich anderweitige Nervenkrankheiten in der Ascendenz. Die Hauptursache ist jedenfalls bald Überanstrengung beim Schreiben, bald eine fehlerhafte Schreibstellung; oft wirken beide Momente zusammen. Bezüglich der Überanstrengung ist zu bemerken, daß weniger die absolute Quantität des Geschriebenen als die Schnelligkeit und Feinheit des Schreibens maßgebend scheint. Gerade der Schönschreiber ist der Erkrankung mehr ausgesetzt. Die fehler-

haſte Schreibſtellung beſteht ganz allgemein darin, daß die Hand und der Arm infolge erſchwerender Momente — harter, ſpitzer Federn, ſchlechten Papiers, unpaſſender Unterlage, dünnen Federhalters ꝛc. — bei dem Schreiben Stellungen einnehmen und Bewegungen ausführen muß, welche ſtärkere und zahlreichere Innervationen erfordern. Es läuft alſo die „fehlerhafte Schreibſtellung, in letzter Linie gleichfalls auf eine Überanſtrengung hinaus. Sehr oft tritt übrigens der Schreibkrampf nicht iſoliert auf, ſondern iſt mit einer Neuraſthenie oder einer anderen Neuroſe vergeſellſchaftet.

**3. Hauptformen.** Mit Benedikt unterſcheidet man gewöhnlich 3 Formen des Schreibkrampfes, die ſpaſtiſche, die paralytiſche und die tremorartige Form. Die ſpaſtiſche Form iſt weitaus am häufigſten. Der Schreibkrampf iſt hier durch unwillkürliche, meiſt toniſche (d. h. längere Zeit ohne Nachlaß anhaltende) Kontraktionen einzelner Finger- und Handmuskeln bedingt, ſeltner ſind auch Arm- und Schultermuskeln beteiligt. Am häufigſten iſt ein Beugekrampf des 1. und 2. Fingers und ein Beugekrampf der Hand. Infolge des Krampfes fällt ſchließlich die Feder aus der Hand oder wird in dieſer oder jener nicht-gewollten Richtung gewaltſam über das Papier hingezogen. Auch iſt der Krampf häufig mit einem ſo intenſiven Schmerzgefühl verbunden, daß der Kranke nicht weiter zu ſchreiben vermag. Der paralytiſche Schreibkrampf iſt ſtreng genommen kein Krampf: es kommt nämlich bei dieſer Form überhaupt nicht zu krampfhaften, d. h. unwillkürlichen Muskelkontraktionen, ſondern Ermüdung und Ermüdungsgefühle erſchweren das Schreiben und führen ſchließlich ein vollſtändiges Verſagen der Hand herbei. Der tremorartige Krampf äußert ſich in einem Zittern der Hand beim Schreiben, durch welches ſchließlich die Schrift bis zur Unleſerlichkeit entſtellt wird. Sehr oft begegnet man übrigens auch gemiſchten Formen.

Die Entwickelung iſt meiſt chroniſch. Akute Verſchlimmerungen ſchließen ſich an beſondere Überanſtrengungen im Schreiben an. Zuweilen ſtellt ſich der Krampf — namentlich in vorgerückten Fällen — ſchon bei dem erſten Wort ein, meiſt erſt nach längerem Schreiben. Affekterregungen verſtärken den Krampf gewöhnlich. Eine Lähmung der Hand beſteht im übrigen nicht; andere Bewegungen, auch feinere, werden oft ohne Störung lange Zeit normal ausgeführt. Die beteiligten Nervenſtämme und Muskeln ſind zuweilen abnorm druckempfindlich. Heilungen ſind ſelten.

**4. Behandlung und Prophylaxe.** Die Behandlung des zum Ausbruch gelangten Schreibkrampfes iſt ganz dem Arzt zu überlaſſen. Derſelbe iſt möglichſt bald zuzuziehen, weil die Behandlung nur in den erſten Stadien der Krankheit einen Erfolg verſpricht. Hingegen fällt ein wichtiger Anteil an der Prophylaxe der Schule zu. Die Hauptregel dieſer Prophylaxe lautet: Schreibmaterialien, Schreibſtellung u. ſ. f. ſind ſo zu wählen, daß das unerläßliche Mindeſtmaß von Innervationen nicht überſchritten wird. Daher ſind weiche Federn und ſtärkere Federhalter vorzuziehen. Bei welcher Federhaltung und Armbewegung dieſe Bedingungen am günſtigſten liegen, iſt noch nicht endgiltig entſchieden. Die häufig gegebene Vorſchrift, den Vorderarm feſt aufzulegen und den 5. Finger auf das Papier anzudrücken, iſt, wie Gowers mit guten Gründen nachgewieſen hat, entſchieden wenig geeignet Schreibkrampf zu verhüten. Die von Haupt empfohlene Schreibmethode, welche die Hauptbewegung aus den Fingergelenken in das Handgelenk verlegt, ſcheitert an den von Erlenmeyers ausführlich auseinandergeſetzten Einwänden. Gowers hat daher geraten, eine freie Bewegung aller Armgelenke, einſchließlich des Schultergelenkes, zu geſtatten. Die praktiſche Probe mit dieſer Methode ſteht noch aus. Ausdrücklich muß der Lehrer jedenfalls darauf achten, daß der Federhalter leicht, d. h. ohne ein Übermaß von Innervationen, gehalten wird. Endlich ſind — namentlich beim ſchnellen Schreiben ſowie beim Schönſchreiben — öfters ausgiebige Pauſen einzuſchalten.

**Litteratur:** Gowers, Lehrb. d. Nervenkrankheiten. Überſ. von Grobe. 1892, Bd. III, S. 115. — M. Bernhardt, Die Erkrankungen der peripheriſchen Nerven. Wien 1896, Teil 2 (1. Hälfte) S. 160 bis 175. — Barker, Brit. Med. Journ. 1886. Von älteren Werken iſt namentlich zu vergleichen: A. Erlenmeyer, Die Schrift, Grundzüge ihrer Phyſiologie und Pathologie. Stuttgart 1879. — Haupt, Der Schreibekrampf mit Rückſicht auf Pathologie und Therapie. Wiesbaden 1860. — Zuradelli, Del crampo degli scrittori. Gaz. med. ital. Lomb. 1857, Nr. 36—42.

Jena. Ziehen.

## Schreibleſemethode

ſ. Leſen

## Schreibunterricht

1. Notwendigkeit. 2. Anforderungen an die Schrift. 3. Schrägschrift oder Steilschrift. 4. Aufgabe und Verfahrungsweise des Schreibunterrichts. 5. Taktschreiben. 6. Haltung.

**1. Notwendigkeit.** Der Schreibunterricht hat die Aufgabe, eine richtige und gefällige Darstellung der Schriftformen zu erzielen. Er erhält eine Stelle im Lehrplan der Erziehungsschulen aus zwei Gründen: 1. der Schulbetrieb und das praktische Leben fordern ihn; 2. er hat, richtig betrieben, einen nicht zu unterschätzenden erziehlichen Wert.

**2. Anforderungen an die Schrift.** Das Geschriebene soll später wieder gelesen werden, und zwar in sehr vielen Fällen nicht bloß von dem Schreiber selbst. Deshalb muß es mit richtigen, zweifellosen Schriftformen ausgeführt sein. Der Schreiber muß auch eine gewisse Fertigkeit im Schreiben besitzen, wenn er einen nennenswerten Gebrauch von der Schrift machen will. (Wer „nicht einmal" oder „bloß" seinen Namen schreiben kann, gilt bei den Kulturvölkern als „ungebildet".) Viele Übungen sind schon nötig, um Fertigkeit in der Darstellung der richtigen Schriftformen zu erzielen. Unzweckmäßig würde es sein, diese Formen nur nebenbei, etwa im Anschluß an einen Aufsatz lehren und einüben zu wollen; denn Inhalt und Form der Schrift würden sich gegenseitig stören. Man wird deshalb besondere „Schreibstunden" ansetzen.

In diesen Stunden wird an den Schüler nicht nur die Forderung gestellt, die Buchstaben richtig zu schreiben, sondern auch seine Arbeit möglichst vollkommen zu thun, sich an peinliche Reinlichkeit und Ordnung zu gewöhnen und seinen Sinn für Formenschönes auszubilden. (Eine „saubere und schöne Handschrift" gilt in vielen Kreisen nicht ohne Grund als etwas sehr Wichtiges, von guter Erziehung Zeugendes.)

Die richtige und schöne Darstellung der Schrift erfordert Vollständigkeit, Regelmäßigkeit und wohlgefällige Betonung und Führung der Schriftzüge. Deshalb wird im Schreibunterricht verlangt: 1. Jeder Buchstabe muß alle Teile erhalten, die ihm zukommen; unnötige Teile sind in der sog. gewöhnlichen Schrift zu vermeiden. 2. Die Höhen der Buchstabenteile müssen einander gleich sein, oder in einem bestimmten, leicht erkennbaren, die rasche Auffassung und den Schönheitssinn nicht störenden Verhältnis zu einander und zur Breite des Buchstabens stehen. 3. Die Richtung der Grundstriche muß die gleiche sein. 4. Jeder Buchstabe ist nach Anfang und Ende deutlich zu begrenzen. 5. Im Worte müssen zwischen den einzelnen Buchstaben gleiche Zwischenräume sein. 6. Ebenso zwischen den Wörtern einer Zeile und zwischen den Zeilen. 7. Bei Buchstaben mit einander entsprechenden (symmetrischen) Teilen, muß die Symmetrie deutlich zum Ausdruck gebracht werden. (Ober- und Unterlängen, obere und untere Schleifen, erste, zweite und dritte Bögen u. s. w.) 8. Grundstriche und Haarstriche (Verbindungsstriche) müssen sich in der Stärke wohl unterscheiden. 9. Licht und Schatten muß richtig verteilt werden. Im einzelnen Striche dürfen die Übergänge (aus dem Starken ins Feine und umgekehrt) nicht plötzlich geschehen. 10. Jeder Zug muß den Eindruck machen, daß er mit Freiheit und Sicherheit geschrieben ist.

Zusätze: Über das Verhältnis der Länge der Hoch- bezw. Langbuchstaben zu der der Kurzbuchstaben ist man nicht einerlei Ansicht. Bei vielen „Schönschreibern" findet man in der sog. deutschen Schrift das Verhältnis 1 : 4 bezw. 1 : 7 (z. B. beim n zum t und beim n zum s). In der lateinischen Schrift (englisch Kurrent) nimmt man 1 : 3 bezw. 1 : 5. Die sog. Steilschrift-Vorschriften haben 1 : $2^1/_2$ bezw. 1 : 4 bis 1 : 3 bezw. 1 : 5. Es machen sich auch Bestrebungen bemerkbar, die 1 : $1^1/_2$ oder 1 : $1^1/_4$ vorschlagen, um mehr Übereinstimmung mit der Druckschrift herbeizuführen.

Auch über das Verhältnis der Länge zur Breite ist man nicht einig, da die einen eine schlanke, die anderen eine vollere Form vorziehen. (Wir nehmen bei den Schleifen die Höhe des Grundstrichs als Querdurchmesser und beim Oval 1 : 3 als Verhältnis der großen zur kleinen Achse.) Die Bogenlinien werden fast durchgehends mehr dem Oval als dem Kreise entnommen.

Wenig vorteilhaft ist es für die deutschen Schulen, daß sie zwei Schriftarten üben müssen. Vorläufig ist aber noch keine Aussicht vorhanden, daß es bald anders werden wird, obwohl man von der Unzweckmäßigkeit der doppelten Schrift überzeugt ist und auch über den schließlichen Ausgang der Einheitsbestrebungen einen Zweifel kaum hegen dürfte.

**3. Schrägschrift oder Steilschrift.** Im Zeitpunkt widerstreitender Ansichten befindet sich auch noch die Frage über die Lage der Buchstaben. Nachdem längere Zeit die Schräglage fast ausschließlich eingehalten worden war, findet in neuerer Zeit die ältere Steillage wieder Aufnahme und eifrige Verfechter. Man rühmt dieser Lage folgende gesundheitliche und pädagogische Vorteile nach: 1. verhindert und bessert sie die Kurzsichtigkeit, weil sie ein zwangloses Sehen ermöglicht. (Die Grundlinie der Augen,

d. i. die Verbindungslinie der Augenmittelpunkte, ſteht parallel zu den Zeilen.) 2. Die Wirbelſäule wird beim Schreiben in Steillage normal eingeſtellt, ſchädliche Druckwirkungen auf die Eingeweide werden vermieden, den Atembewegungen wird die Freiheit geſichert. 3. Ermüdung der Hand und des Armes treten nicht ein, weil die Schreibhand ſich in naturgemäßer Lage befindet. 4. Die Schüler nehmen eine gute Schreibhaltung an. 5. Die Schriftformen ſind leichter als bei der Schrägſchrift. 6. Schreibſchrift lieſt ſich leichter als Schrägſchrift. 7. Sie ſpart an Raum. 8. Die Schreibhefte werden ſauberer gehalten. 9. Die Ziffern werden beim Rechenunterricht in die richtige Stelle geſchrieben. 10. Dem Lehrer wird die Beaufſichtigung und Verbeſſerung erleichtert.

Dagegen machen die Freunde der Schräglage folgendes geltend: 1. Die Kurzſichtigkeit und Verkrümmung der Wirbelſäule haben nur zum geringen Teile ihre Urſachen in dem Schulunterricht. 2. Die Steilſchrift kann nur langſam ausgeführt werden und entſpricht nicht der natürlichen Bewegung der Hand und des Armes. Beim Steilſchreiben muß man deshalb die Hand verkürzen und den Arm ruckweiſe nach rechts fortbewegen, oder ſehr kurze Zeilen machen. Am leichteſten und ſchnellſten kann man ſchreiben, wenn die Richtung der ſchräg aufſteigenden Zeilen ungefähr mit der Tangente des Kreisbogens zuſammenfällt, den die Federſpitze beſchreibt, wenn der Arm im Schultergelenk nach außen gerollt wird.

Als feſtſtehend in dieſer Streitſache kann man annehmen, daß die geforderte gute Haltung, bei der Kopf- und Wirbelſäule gerade aufgerichtet und die Breitenachſe des Rumpfes parallel zum Tiſchrand iſt, beim Schreiben zwanglos nur dann eingehalten werden kann, wenn ſo geſchrieben wird, daß die Grundſtriche ſenkrecht zum Rande des Tiſches ſtehen. Denn die Augen viſieren beim Schreiben auf die Grundſtriche, und die Augengrundlinie will ſich ſenkrecht auf die Richtung dieſer Striche ſtellen. Das kann man den Augen auf zweierlei Weiſe ermöglichen: 1. Man ſtellt die Grundſtriche ſenkrecht auf die Linie. Das Schreibheft liegt hierbei gerade vor dem Körper, die Zeilen ſind parallel dem Tiſchrande. 2. Man legt das Heft ebenfalls vor die Mitte des Körpers, dreht es aber ſo, daß die Zeilen von links unten nach rechts oben in einer Neigung von 30—40° bergan ſteigen. Die Grundſtriche erhalten dann zwar nicht ſenkrechte Stellung auf die Zeile, wohl aber auf den Tiſchrand. Schräge Schrift (von ungef. 50°) iſt alſo nichts anderes als aufrechte Schrift, geſchrieben bei ſchräggelegtem Hefte. Unter allen anderen Bedingungen muß die ſchräge Schrift notwendigerweiſe eine ſchiefe Kopf- und Körperhaltung nach ſich ziehen. (Vergl. Art. Steilſchrift.)

**4. Aufgabe und Verfahrungsweiſe des Schreibunterrichts.** Um den oben angeführten Anforderungen an die Schrift gerecht werden zu können, muß der Schreibunterricht zweierlei thun: er muß dem Schüler 1. eine klare Vorſtellung von den Buchſtabenformen vermitteln und 2. Gelegenheit und Anleitung geben, die Vorſtellung in ſichtbaren Zeichen auszudrücken.

Jenes erreicht er durch Zerlegung der Buchſtaben in ihre Elemente, gründliche Anſchauung und Auffaſſung derſelben und ihrer Verbindungen; dieſes durch ſchriftliche Darſtellung und Einübung der Elemente und ihrer Verbindungen zu Buchſtabenteilen und zum ganzen Buchſtaben.

Man wird ohne weiteres einſehen, daß ein ſolcher Schreibunterricht die Kraft der Schüler und des Lehrers vollſtändig in Anſpruch nimmt; mehr als mancher andere, in dem der Schüler ſich mehr aufnehmend verhält oder „bloß mit dem Kopfe“ arbeitet. Deshalb mache man ſich endlich von dem Vorurteil frei, daß Schreibſtunden gewiſſermaßen Erholungsſtunden ſeien, die auf die Nachmittage an den Schluß der Tagesarbeit gelegt werden können. Es iſt dann nur natürlich, daß die Kinder Ermüdungserſcheinungen zeigen und die Kraft des Lehrers ſich an Äußerlichkeiten, wie Nötigung zu richtiger Körper- und Federhaltung, abſtumpfen muß.

Bei Zerlegung der Buchſtaben in ihre Elemente hat man zu unterſcheiden zwiſchen den notwendigen Teilen, den Grundzügen, und den bloßen Verbindungsſtrichen. Der Grundzüge ſind es nur je vier bei jedem Alphabet, nämlich Grundſtrich, Keilſtrich, Oval rechts und links beim kleinen und Oval rechts und links, F- und U-Zug beim großen Alphabet. Dieſe Grundzüge darf man aber nicht einfach geometriſchen Figuren entnehmen, ſondern einem guten Alphabet. Dabei wird man gewahr werden, daß ſie nicht in allen Buchſtaben dieſelbe Form haben. Aus praktiſchen Gründen thut man deshalb im Schulunterricht gut, die Abweichungen voneinander zu trennen und be-

ſonders zu benennen. (Wir ſtellen z. B. auf: kurzer, langer, zugeſpitzter und verſtärkter Abſtrich; linker und rechter Schleifenſtrich und Schleifenpunkt; linker und rechter Seitenbogen, oberer und unterer Halbbogen; F-Zug oder Flammenlinie; U-Zug oder Schlangenlinie; tiefe und flache Wellenlinie.) Verbindungslinien ſind: der kurze und lange Aufſtrich, der nach rechts oder links gebogen ſein kann, und der ſeine Abſtrich beim lateiniſchen Z. Nach den Grundzügen ſtellt man die Buchſtaben zu Gruppen zuſammen, die dann die Fingerzeige für Aufſtellung des Unterrichtsplanes für den Schreibunterricht geben.

Zur richtigen Darſtellung der Grundzüge und zur Veranſchaulichung der Verhältniſſe im Buchſtaben benutzt man vielfach ein Liniennetz. Es iſt nicht unbedingt nötig und ſoll nicht ſo reich ausgeſtaltet ſein, daß es den Buchſtaben oder Buchſtabenteil erdrückt. (Außerdem ſind ſolche, häufig eng gegitterte Liniennetze den Augen ſchädlich und deshalb nicht zu geſtalten.)

Verbeſſerungen machen ſich im Schreibunterricht häufig nötig. Sind es ihrer zu viele, ſo war wahrſcheinlich die Vorbereitung nicht rechter Art. Bei allen Verbeſſerungen muß der Schüler zur klaren Erkenntnis ſeines Fehlers gelangen und mit Bewußtſein das Richtige an Stelle des Falſchen ſetzen. (Man treibe es mit den Verbeſſerungen aber nicht zu arg, ſondern berückſichtige die Kraft des Schülers und beherzige das Wort: „Schreiben muß ſchreibend gelehrt werden!“ Die Übungen erhalten von der Schreibſtunde einen größeren Zeitteil als die Erörterungen.)

Der eingeübte Buchſtabe wird recht vielfach mit anderen Buchſtaben zu Wörtern zuſammengeſtellt; ſpäter folgen größere Schriftganze. Bei Auswahl dieſes Übungsſtoffes denke man immer an das „Konzentrationsprinzip.“

Wie hoch man das Ziel des Schreibunterrichts ſtecken und wie lange er erteilt werden ſoll, läßt ſich nicht mit einigen Worten ſagen. Wir würden bei Beantwortung dieſer Fragen in Erwägung ziehen, ob man durch fortgeſetzten beſondern Schreibunterricht die Schüler noch merklich fördert, oder ob das durch anderen Unterricht, dem der Schreibunterricht Zeit wegnimmt, nicht in höherem Maße geſchehen kann. Man wolle auch beherzigen, daß der geſonderte Schreibunterricht (Schönſchreibunterricht) ziemlich zwecklos wird, wenn in anderen ſchriftlichen Darſtellungen die Ausführung der Schrift als vollſtändig nebenſächlich gilt.

**5. Taktſchreiben.** Da im Endziel des Schreibunterrichts auch ein fließendes, nicht zu langſames Schreiben enthalten ſein muß, ſo iſt es nötig, die Schreibgeſchwindigkeit der Schüler nach und nach zu ſteigern. Sehr leicht tritt hierbei der Fehler auf, daß ſie nun einige Züge vernachläſſigen oder weglaſſen.

Um dies zu verhüten, giebt es kein beſſeres Mittel als das Taktſchreiben. Vielfach ſieht man in dieſer Einrichtung nichts anderes als ein Mittel, eine Schulklaſſe im Schreibunterricht zuſammenzuhalten. Gewiß iſt auch dieſer Zweck nicht zu unterſchätzen, aber es ſoll nicht Hauptzweck ſein. Die Begründung des Taktſchreibens liegt in der Erfahrung, daß eine Reihe widerſtandsfähiger wird, wenn ſie mit einer anderen verflochten iſt.“ Im Schreiben verflicht man daher die Vorſtellungen von den Buchſtaben mit der Zahlreihe. Unzweckmäßig iſt es dabei, jeden Strich eines Buchſtabens mit einer Zahl zu belegen (z. B. beim a zu zählen eins, zwei, drei, vier, fünf, ſechs, ſieben). Denn beim langſamen Schreiben iſt dieſe Bezeichnungsweiſe unnötig, und beim Schnellſchreiben läuft die Zahlreihe nicht ſo raſch ab, als man die Buchſtabenteile ausführt. Deshalb betont man mit einer Zahl nur die Grundzüge (Abſtriche) eines Buchſtabens, die Aufſtriche (mit Ausnahme des erſten) unwillkürlich. (Bei a wird alſo gezählt: auf eins, zwei, drei. — Taktweiſen wie: eins, zwei, eins, zwei; oder auf, ab, auf, ab u. dergl. haben mit dem angegebenen Zweck nichts zu thun.) Soll der Zweck des Taktſchreibens erreicht werden, ſo iſt unerbittlich auf Einhaltung des Taktes zu halten. (Bei kleinern Schülern deshalb langſam!) „Geſetz und Ordnung durchdringen alle, auch die unſcheinbarſten Verrichtungen beim Taktſchreiben.“

**6. Haltung.** Zum Schluß noch ein paar Bemerkungen über Körper- und Federhaltung beim Schreiben. Manche meinen, die richtige Körperhaltung ſei eine möglichſt „ſtramme“. Bekanntlich verurſacht dieſe aber bald Ermüdung, die richtige iſt wohl die, die dem Körperbau entſpricht. Sie iſt zugleich die bequemſte. (Wird ſie nicht als ſolche anerkannt und eingehalten, ſo liegen bereits Ermüdungserſcheinungen, ſchlechte Gewohnheit, fehlerhafte Konſtruktion der Schreibtiſche, falſche Buchhaltung u. dergl. vor.)

Ähnlich verhält es ſich mit der Feder-

haltung. Man ſuche auch hier die am wenigſten anſtrengende heraus. Es iſt aber viel anſtrengender, mit der ganzen Hand oder mit dem Arm längere Zeit zu ſchreiben, als mit den Fingern. Deshalb ſind drei Finger zur (lockeren) Auffaſſung des Federhalters nötig, die auch die Schreibbewegungen in der Hauptſache auszuführen haben. Bei kleinen Kindern ſind auch die Fingermuskeln noch ſchwach, weshalb ſie bei deren Ermüdung mit der Fauſt zu ſchreiben anfangen, ein Fehler, deſſen Beſeitigung ſpäter ſehr viel Mühe macht.

Litteratur: H. R. Dietlein, Wegweiſer für den Schreibunterricht. Leipzig, Klinkhardt. — K. A. J. Heſſe, Der Schreibunterricht. Ein Verſuch, die Methode dieſes Unterrichtsgegenſtandes auf Pſychologie zu baſieren. Schweidnitz 1860. — C. Hey, Die Methodik des Schreibunterrichts. (In der Geſchichte der Methodik von Kehr, Gotha.) — Dr. E. Fuchs, Die Urſachen und Verhütung der Blindheit. Wiesbaden 1885. — Neff, Taktſchreibmethode nach Schreuer. Heidelberg 1846. — H. W. Oppermann, Über Schreibhaltung, Heftlage und Schriftrichtung. Pädagog. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanſtalten. Gotha, Thienemann 1894, Nr. 3. — Theorie und Praxis des Volksſch. von Dr. W. Rein, Pickel und Scheller. 2. Schuljahr.

Eiſenach. E. Scheller.

## Schreibutenſilien

ſ. Schreiben

## Schrift

ſ. Schreiben

## Schrift und Individualität bei Kindern

1. Merkmale der Handſchrift. 2. Handſchrift und Schreibvorgang. 3. Bedeutung der Schriftmerkmale. 4. Spiegelſchrift.

**1. Merkmale der Handſchrift.** Man unterſcheidet natürliche und künſtliche Handſchriften. Unter letzteren verſteht man ſolche, die mit ſorgfältig verſtellter Hand, oder aber unter ſorgfältiger Nachahmung eines kalligraphiſchen Vorbildes hergeſtellt ſind; unter erſteren ſolche, wie ſie die mehr oder weniger „ausgeſchriebene“ Hand zuwege bringt, ohne daß den Buchſtabenformen eine beſondere Aufmerkſamkeit gewidmet wird. Preyer rechnet die Schrift der Kinder zu den künſtlichen Handſchriften und behauptet demgemäß, daß ihr für die Erforſchung der Individualität ein beſonderer Wert nicht zukomme. Hierin kann ich Preyer nicht beiſtimmen.

Von denjenigen Schülern, die in der Elementarklaſſe der Volksſchule aufgenommen werden, bleibt immerhin eine größere Anzahl, vielleicht ſogar weitaus die Mehrzahl, in derſelben Anſtalt. Alle Kinder dieſer Gruppe erhalten denſelben Schreibunterricht: ſie ſehen dieſelben Buchſtabenformen, werden in derſelben Weiſe angehalten, ſie zu üben und zu bewahren, — und doch gehen die Formen der Schriftzeichen mit der Zeit immer mehr auseinander, ſo daß es in der letzten Klaſſe kaum zwei Handſchriften giebt, die nicht auf den erſten Blick von einander zu unterſcheiden wären. Was haben wir hier anderes vor uns, als einen Ausdruck der Individualität, und zwar einen Ausdruck, der ſo energiſch iſt, daß er ſehr ſtarke Feſſeln ſprengt?

Die Lehrer haben ſich an dieſe Thatſache ſo gewöhnt, daß ihnen daran in der Regel gar nichts mehr auffällig iſt, und wenn doch hin und wieder das Nachdenken rege wird, ſo fragt man ſich wohl gleich, woher das komme, während man ſich doch zuvor fragen ſollte, in welcher Beziehung ſich die Handſchriften unterſcheiden. Die Frage iſt nicht ſo leicht beantwortet, wie mancher im erſten Augenblick glauben mag. Wenn man mit verſchiedenen Perſonen im Briefwechſel ſteht, und wenn dann gleichzeitig verſchiedene Briefe eintreffen, ſo erkennt man an der Aufſchrift, falls ſie nicht gerade verſtellt iſt, auf den erſten Blick, von wem ſie ſtammt; wenn man aber die charakteriſtiſchen Merkmale erſchöpfend angeben ſoll, ohne ſich zuvor mit der Sache beſchäftigt zu haben, ſo gerät man in Verlegenheit. Nicht viel anders ergeht es mit den Handſchriften der Schüler in den oberen Klaſſen. Man mag zwar dieſen oder jenen Buchſtaben als beſonders charakteriſtiſch bezeichnen, aber das geſchieht immer erſt nach längerer Prüfung und iſt überdies gewiß nicht der alleinige Grund der Unterſcheidung. Es giebt eben der charakteriſtiſchen Merkmale in der Handſchrift eine Fülle, und wir urteilen in der Regel nur nach dem flüchtigen Geſamteindrucke, ohne uns über das Einzelne, aus dem ſich das Ganze zuſammenſetzt, klar zu werden.

Es iſt für unſern Zweck nicht notwendig, alle charakteriſtiſchen Abweichungen in der Handſchrift anzugeben; es wäre aber auch, ſelbſt wenn der Raum keine Beſchränkung auf-

Digitized by Google

erlegte, kaum möglich, da man trotz der sorgfältigen Musterung eines Michon u. a. höchst wahrscheinlich noch lange nicht alle kennt. Es geht eben auf dem Gebiete der Handschrift wie auf demjenigen der Natur, wo immer noch neue Formen entdeckt werden. Aber wie die Formen in der Natur nicht regellos sind, sondern sich zu bestimmten Gruppen und Klassen vereinigen lassen, so ist es auch bei den Abweichungen in der Handschrift. Wie mannigfaltig, willkürlich und regellos die einzelnen Handschriften in ihrem Verhältnis zu einander dem oberflächlichen Beschauer auch erscheinen mögen, so ordnen sich doch die Abweichungen bei genauerem Zusehen in gewisse Klassen.

Preyer glaubt, die Verschiedenheiten der Handschrift zwanglos in zehn Klassen unterbringen zu können, worin ihm jedoch Busse mit Recht widerspricht. Das braucht uns aber hier nicht weiter zu beschäftigen. Es ist nur zu bemerken, daß ich unter Berücksichtigung der Ausführungen Preyers in seiner „Psychologie des Schreibens" die Schrift der Schulkinder geprüft und dabei gefunden habe, daß ein sehr großer Teil der charakteristischen Eigenschaften, die in den Handschriften der Erwachsenen vorkommen, auch schon bei Kindern wenigstens in den Ansätzen, oft schon in ziemlich starker Ausbildung vorhanden ist. So konnte ich dem III. Internationalen Kongresse für Psychologie zu München (1896) Schriftproben von vierzehn-, zwölf- und achtjährigen Knaben vorlegen, in denen eines der merkwürdigsten Kennzeichen, der sogenannte Egoismushaken, von dem später noch die Rede sein wird, sehr deutlich bemerkbar war. Demnach kommt der Schrift der Schulkinder mindestens eine Mittelstellung zwischen natürlichen und künstlichen Handschriften insoweit zu, als sie zur Individualität offenbar Beziehung hat.

Indem ich nun dazu übergehe, einige Merkmale der Handschrift bei Schulkindern namhaft zu machen, erwähne ich zunächst die „überflüssigen Zuthaten", mit denen jeder Lehrer besonders in den obern Klassen stark zu kämpfen hat, falls er auf kalligraphische Formen hält. Am häufigsten zeigen sich dieselben zu Anfang und am Ende der Wörter in Gestalt von längeren geraden Haarstrichen und einer Fülle von gebogenen Linien, die man unter dem Namen Verschnörkelungen zusammenfassen kann. Zweitens macht sich oft die Eigentümlichkeit bemerklich, daß da, wo in der Schrift Ecken sein müßten, wie z. B. beim regelrecht geschriebenen deutschen m, oben oder unten oder an beiden Stellen regelmäßig Kurven vorhanden sind, und daß wiederum da, wo eine Kurve sein müßte, wie im Anstrichoval des deutschen H, fast immer Ecken entstehen. Drittens handelt sich es um die Schriftlage. Man mag die Kinder noch so genau zur Beachtung eines bestimmten Neigungswinkels anhalten, und zwar mit allen Mitteln, die dem Schreiblehrer zu Gebote stehen, auf den mittleren und oberen Stufen gehen die Schriften dennoch stark auseinander. Sie schwanken zwischen der auffällig nach rechts geneigten Lage und der senkrechten Stellung; ja nicht selten hat man leicht nach links geneigte Grundstriche vor sich. Oft scheint die Lage der Buchstaben und Buchstabenteile völlig regellos zu sein, und erst eine genaue Prozentrechnung ergiebt, welchen Charakter die Schrift in dieser Beziehung besitzt. Viertens kommt die Verbindung der Buchstaben untereinander in Betracht. Bei Erwachsenen sind oft die einzelnen Buchstaben des Wortes zum Teil oder sämtlich infolge des Mangels von Haarstrichen völlig unverbunden. Bei Kindern habe ich das nie gefunden, wohl aber, daß die Verbindung des Haarstriches mit dem voraufgehenden, oft auch mit dem folgenden Grundstriche ungenau ist. Zuweilen bemerkt man auch, daß bei sonst sorgfältig verbundener Schrift dennoch die genaue Verbindung zwischen dem großen Anfangsbuchstaben eines Wortes und dem darauffolgenden Grundstriche fehlt. Im Anschluß hieran kann fünftens darauf hingewiesen werden, daß hinsichtlich der Entfernung der Schriftzeichen von einander große Verschiedenheiten bestehen. Bei manchen Kindern rücken die Buchstaben außerordentlich nahe zusammen, bei andern hingegen auffällig weit auseinander. So ist es auch betreffs des Abstandes der einzelnen Wörter. Während es bei dem einen Schüler oft schwer ist, auf den ersten Blick zu entscheiden, wo das eine Wort aufhört und das andere anfängt, giebt es andererseits Schülerschriften, in denen die einzelnen Wörter durch unverhältnismäßig große, sich immer gleichbleibende Zwischenräume getrennt sind. Nicht selten ist diese Eigentümlichkeit des Schreibens so zähe, daß alle Beseitungsversuche des Lehrers fruchtlos bleiben. Zu den auffälligen Schriftmerkmalen gehört siebentens das Größenverhältnis, und zwar sowohl die absolute Größe, wie auch das Verhältnis der einzelnen Buchstaben und Buchstabenteile zu

einander. Bei manchen Kindern wechselt das Verhältnis unaufhörlich; manche schreiben am Anfang der Zeile groß, gegen das Ende kleiner; bei andern ist die Schrift in der Mitte am kleinsten; wieder bei andern nimmt so ziemlich jedes Wort nach dem Ende ab oder zu; oft sind die Oberlängen viel größer als die Unterlängen, oft ist das umgekehrte der Fall u. s. w. Neuntens sei auf gewisse Abweichungen hinsichtlich der Zeile hingewiesen. Manchen Schülern ist es selbst nicht möglich, bei der Linie zu bleiben; sie schreiben gegen das Ende der Zeile aufwärts oder abwärts. Bei manchen wird die Zeile fast nie voll; bei andern geht sie fast stets über den Rand. Zehntens: Am wenigsten auffällig, dafür aber um so merkwürdiger sind oft die Hilfszeichen, wie der U-bogen und der J-Punkt, nach Beschaffenheit sowohl wie nach Stellung. Nicht selten ist der U-Bogen umgestülpt; nicht selten ist der J-Punkt ein kreisförmiger Klex, oder ein kleiner Strich von rechts oben nach links unten (also der Schriftrichtung entsprechend), oder von links oben nach rechts unten, oder endlich ein Circumflex. U-Bogen und J-Punkte sind bisweilen in der Zeilenrichtung vorgeschoben, so daß sie über dem folgenden oder zweitfolgenden Buchstaben stehen, oft aber auch regelmäßig zurückgestellt, so daß sie vor dem richtigen Platze ihre Stellung haben.

Ich lasse es bei meiner Aufzählung mit diesen zehn Gruppen, die sich übrigens mit der Preyerschen Einteilung nicht allenthalben decken, genug sein. Ich verzichte auch darauf, innerhalb der aufgezählten Gesamtgruppen wieder Einzelgruppen zu unterscheiden, was bei einer erschöpfenden Behandlung des Gegenstandes, an die hier nicht gedacht werden kann, allerdings erforderlich wäre. Ich wende mich nun zu der Frage, wie die Verschiedenheit der Handschriften zu stande kommen mag.

**2. Handschrift und Schreibvorgang.** Nicht selten ist man geneigt, Eigentümlichkeiten der Schrift auf diese oder jene Beschaffenheit des Schreibmaterials zurückzuführen. Es leuchtet aber ein, daß fast sämtliche oben angeführten Schrifteigentümlichkeiten mit der Beschaffenheit der Feder oder des Papiers u. s. w. nichts zu thun haben: man mag das Schreibmaterial noch so oft wechseln lassen, die Erscheinungen in der Schrift bleiben wesentlich dieselben. Am auffälligsten ist in dieser Beziehung die schmierige, sog. teigige Schrift, die man noch am leichtesten auf die Beschaffenheit der Feder oder der Tinte zurückführen könnte. Wenn man aber gewisse Kinder mit spitzer Feder und sehr flüssiger Tinte auf gutes glattes Papier schreiben läßt, so erscheint die Schrift gleichfalls teigig, wie jedem Lehrer wohl bekannt ist.

Durch den Sprachgebrauch läßt man sich leicht verleiten, der Hand die Hauptrolle bei den Eigentümlichkeiten der Schrift zuzuweisen; aber wie gewiß es auch ist, daß die vollkommene oder mangelhafte Ausbildung der Hand und des Handgelenks hier von Einfluß sein kann, so steht doch ebenfalls fest, daß der Kern der Sache dadurch kaum oder gar nicht berührt wird. Wie wenig das Schreiben ein Vorrecht der Hand ist, beweist auch der Umstand, daß manche Menschen mittelst des Fußes oder des Mundes Schrift herstellen können, die jeder für „Hand"-Schrift halten wird, der den Ursprung nicht kennt. Noch bezeichnender ist eine nach dem Vorgange von Schwiedland und Mendius durch Preyer gründlich ermittelte Thatsache. Man mag mit dem Munde, mit dem Fuße, mit dem Knie u. s. w. schreiben, es zeigt sich eine überraschende Ähnlichkeit mit den Buchstabenformen, die mittelst der Hand ausgeführt worden sind. Das weist darauf hin, daß die „Handschrift" wesentlich Gehirnschrift sein muß, was übrigens dem, der mit der neueren Psychologie vertraut ist, nicht weiter auffällig sein kann.

Das Schreibzentrum hat seinen Sitz in der Großhirnrinde, und zwar ist es höchst wahrscheinlich zweiseitig symmetrisch, worauf pathologische Erfahrungen und einfache physiologische Versuche wenigstens hindeuten. So erklärt es sich z. B., daß bei Lähmung der rechten Hand die linke sehr schnell schreiben lernt. Ob das Schreibzentrum ein deutlich umschriebener Bezirk ist, wie das Brocasche Sprachzentrum, oder ob es diffusen Charakter hat, ist bis jetzt noch nicht festgestellt; hingegen glaubt man zu wissen, daß es wie das Sprachzentrum, aus einem sensorischen und einem motorischen Zentrum bestehe. Die beim Schreibunterricht vom Kinde wahrgenommene Vorschrift erzeugt in dem sensorischen Zentrum einen bestimmten Zustand, die Vorstellung wird hier „deponiert"; wenn es einen Buchstaben schreibend nachbildet, so wird auch in dem motorischen Zentrum ein bestimmter Zustand geschaffen. Preyer hat unter Berufung auf pathologische Erfahrungen, insbesondere von Lichtheim, eingehend auseinandergesetzt, daß das Schreibzentrum vom Sprachzentrum zwar verschieden,

d. h. nicht an dieſelben Hirnteile gebunden ſei, mit ihm aber dergeſtalt zuſammenhänge, daß, was auf dieſes wirkt, auch auf jenes wirken könne. Das Schreiben ſei ein ſtummes Sprechen von bereits Geſprochenem, ſei es unmittelbar Gehörtem — beim Diktat —, ſei es früher Gehörtem oder innerlich Geſprochenem — d. h. Gedachtem — und Auswendiggelerntem, aber — beim Kopieren — ſchon Geſchriebenem. Es hat den Anſchein, als ob ſich der enge Zuſammenhang der Thätigkeit beider Zentren auch in den von Mark Baldwin neuerdings eingehend erörterten Beziehungen der Rechtshändigkeit zum Sprechen offenbare.

„Wenn nun, ſagt Preyer, der Schreibakt ebenſo wie das Sprechen, von Vorgängen in einem zentralen ſenſoriſchen und einem (mehr nach vorn gelegenen) zerebralen motoriſchen Zentrum abhängt, dann müſſen, wie beim lauten Sprechen, pſychiſche Zuſtände verſchiedenſter Art den ſtummen Sprechakt, welchen man Schreiben nennt, beeinfluſſen und dadurch die Schreibbewegung modifizieren.“ Wenn das Kind mit dem Schreiben beginnt, ſo richtet es ſeine ganze Aufmerkſamkeit auf die genaue Nachbildung der Schriftformen; alles andere wird faſt völlig aus dem Rahmen des Bewußtſeins verdrängt, und die Schrift zeigt daher ſehr wenig Individuelles, ohne daß dieſes jedoch völlig fehlte. Je weniger aber im Verlaufe der Schulzeit die ſtarre Nachahmung eine Rolle ſpielt, um ſo mehr ſchleichen ſich in die Handſchrift, insbeſondere in den flüchtiger geſchriebenen Tagebüchern, Merkmale, Abweichungen von der urſprünglichen Form ein, die wegen der Beſtändigkeit ihres Vorkommens als Ausfluß der Individualität angeſehen werden müſſen.

**3. Die Bedeutung der Schriftmerkmale.** Die Vermutung, daß die Handſchrift zur Individualität des Schreibers in Beziehung ſtehe und darauf ſchließen laſſe, iſt ſehr alt. In dieſem Sinne beurteilte bereits Suetonius die Handſchrift des Auguſtus. Leibniz meint: „Die Schrift drückt faſt ſtets in der einen oder anderen Weiſe unſere Natur aus, vorausgeſetzt, daß ſie nicht das Werk eines Kalligraphen iſt.“ Goethe, bei dem ſich wiederholt Bemerkungen über die Handſchrift finden, ſchrieb im Jahre 1820 an Preusker, „daß die Handſchrift eines Menſchen Bezug auf deſſen Sinnesweiſe und Charakter habe, und daß man davon wenigſtens eine Ahnung von ſeiner Art zu ſein, zu handeln, empfinden könne.“ Die Urteile der Graphologen von Fach gehen natürlich noch weiter, übertreffen aber kaum die Anſicht des bekannten Philoſophen G. Tarde, der in einer Abhandlung der Revue philosophique (1897) die Handſchrift als die Röntgenſtrahlen für den Charakter bezeichnet.

Treten wir der Sache pſychologiſch näher, ſo iſt darauf hinzuweiſen, daß wir in der Handſchrift „fixierte Bewegung“ vor uns haben, die, wie die von Preyer gegebene vorzügliche Analyſe der Schriftzeichen beweiſt, in der mannigfaltigſten und feinſten Weiſe abgeſtuft iſt. Darwin hat in ſeinem Werke über den Ausdruck der Gemütsbewegungen dargethan, wie genau gewiſſe Bewegungen gewiſſen innern Zuſtänden entſprechen und auf ſie ſchließen laſſen. Jedermann weiß, wie in Gang und Haltung eines Menſchen deſſen geiſtige Eigentümlichkeit einigermaßen zu Tage tritt. Die Schreibbewegung als ein Teil der Geſamtbewegung des Körpers giebt, wie Tarde bemerkt, und wie ich glaube beſtätigen zu können, im allgemeinen den Geſamtcharakter inſofern wieder, als z. B. ſich affektiert, „gigerlhaft“ geberdende Menſchen auch eine affektierte Handſchrift haben. Preyer meint, daß den Bewegungen der Feder beim Schreiben inſofern eine ganz beſondere Bedeutung zukomme, als hier die geſamte den geiſtigen Zuſtand begleitende Bewegungsthätigkeit, wie ſie ſich beiſpielsweiſe beim Redner während eines Vortrages am ganzen Körper zerſtreut zeige, mehr konzentriert zum Ausdruck komme und daher in hervorragender Weiſe einen Schluß auf die Individualität zulaſſe, ſobald man nur erſt die Beziehungen im einzelnen kenne. Wie weit das richtig iſt, mag dahingeſtellt bleiben; jedenfalls haben auch gewiſſe hypnotiſche Experimente von Bridier, Ferrari, Héricourt, Lombroſo und Krafft-Ebing dargethan, daß ziemlich enge Beziehungen zwiſchen Handſchrift und ſeeliſcher Eigentümlichkeit beſtehen.

Dieſe Beziehungen gehen ſo weit, daß eine Handſchrift ſtreng genommen nur als der Ausdruck der jeweiligen geiſtigen Verfaſſung angeſehen werden kann. Wenn jemand guten Mutes iſt, ſo ſchreibt er etwas anders, als wenn er ſich in niedergeſchlagener Stimmung befindet; wenn jemand erregt iſt, ſo erzeugt er ein anderes Schriftbild, als wenn er ruhig iſt. Tarde berichtet von einem Freunde, deſſen Schrift ſich veränderte, wenn er über mathematiſche Gegenſtände ſchrieb; Langenbruch fand, daß ſich die Handſchrift eines Verbrechers im Verlauf eines

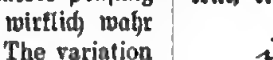
Prozesses wiederholt in eigentümlicher Weise veränderte. Wie wichtig nun derartige Schwankungen im einzelnen Falle auch sein mögen, so stellen sie doch ebenso selten eine völlige Veränderung des Gesamtcharakters der Handschrift dar, wie die völlige Veränderung einer und derselben Persönlichkeit selten ist. Es müßte überaus interessant sein, zu erforschen, welche Verschiedenheit sich in der Entwickelung eines Kindes zum Erwachsenen hinsichtlich der Handschrift einstellt und welche Rolle den dauerhaften Eigentümlichkeiten dabei zukommt.

Um über die Beziehungen zwischen Handschrift und Individualität Allgemeingiltiges zu finden, hat man von Leuten, deren Charakter man kannte, Handschriften gesammelt und mit Bezug auf die Charaktere untereinander verglichen. So ist man mit der Zeit zu bestimmten Deutungssystemen gelangt, wie man deren z. B. Meyers (Albertis) „Lehrbuch der Graphologie“ eins findet. Es läßt sich nicht leugnen, daß sich auf diese Weise die Handschriftendeutung der Gegenwart an Zuverlässigkeit über die ausschließlich oder vorwiegend intuitive Art Goethes und selbst des als Deutungskünstler seiner Zeit berühmten Adolf Henze weit erhoben hat. Gleichwohl ist sie vor groben Irrtümern wenig gesichert, wie noch kürzlich Preyer an sich selbst hat erfahren müssen.

Auf eine festere Grundlage wird die Handschriftendeutung nach meiner Ansicht erst dann gestellt werden können, wenn man die geistige und moralische Entwickelung der Kinder gleichzeitig mit der Entwickelung ihrer Handschrift genau beobachtet, auf diese Weise umfassendes Erfahrungsmaterial sammelt und dasselbe gründlich miteinander vergleicht. Abgesehen von dem nicht zu unterschätzenden Vorteile, der dieser Methode als der genetischen zukommt, spricht für sie besonders die Nähe des Beobachtungsobjektes, die angesichts der überaus komplizierten Charaktereigenschaften, welche man ziemlich vieldeutig als Egoismus, Wohlwollen u. s. w. bezeichnet, doppelt notwendig ist.

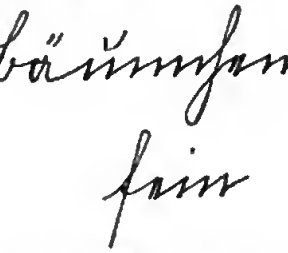
Die Beobachtung des Kindes wird auch Klarheit schaffen über die Frage, ob sich die Handschrift vererbt, wie Hofacker und Darwin behauptet haben, oder ob das, was diese als Vererbung bezeichnen, sich bei genauerer Prüfung als Nachahmung erweist; ob es wirklich wahr ist, was Darwin in seinem Werke The variation of animals and plants berichtet, daß z. B. englische Kinder, die in Frankreich das Schreiben erlernen, die Neigung haben, den englischen Schriftcharakter zum Ausdruck zu bringen; ob zutrifft, was ich an Handschriften auf der Berliner Kolonialausstellung 1896 bemerkt zu haben glaube, daß Kinder der Naturvölker, wenn sie das Schreiben erlernen, auch hier eine gewisse Eigenart erkennen lassen. Es wird sich ferner ergeben, ob mit der etwaigen Vererbung der Handschrift auch die Vererbung gewisser Charakterzüge verbunden ist, was noch keineswegs ausgemacht erscheint. Tarde will in einzelnen Fällen nicht auf Nachahmung berührende Ähnlichkeit der Handschrift von Vater und Sohn gefunden haben, wo die Individualitäten im übrigen sehr verschieden gewesen sein sollen. Er hat auch zwei Graphologen die Handschrift einer jungen Frau vorgelegt und von diesen übereinstimmende graphologische Porträts erhalten, die aber der betreffenden Person keineswegs entsprachen, dagegen ganz merkwürdig mit dem Charakter der Mutter übereinstimmten, die in mancher Beziehung im vollen Gegensatz zur Tochter stehen soll. Eine ähnliche Wahrnehmung glaubte ich selber einmal zu machen; allein bei genauerer Prüfung blieb das Recht auf der Seite des Graphologen; ich hatte anfänglich die Charakterzüge nur allzusehr in Bausch und Bogen beurteilt.

Soviel über die rein empirische Arbeit, die noch geleistet werden muß, wenn man die etwa vorhandenen Beziehungen zwischen Handschrift und Individualität im einzelnen aufzeigen will. Noch viel mehr aber ist zu thun, um auf psycho-physiologischem Wege den ursächlichen Zusammenhang zwischen gewissen Merkmalen der Handschrift einerseits und gewissen Charakterzügen des Schreibers andererseits klar zu legen, also eine psycho-physiologische Erklärung der Schriftmerkmale zu geben. In dieser Beziehung ist meines Wissens nur von Preyer ein Anfang gemacht worden, den man überdies noch als einen kümmerlichen, wenn auch dankenswerten bezeichnen muß. Ich kann hier nur an einem Beispiele zeigen, welcherlei Erwägungen in dieser Beziehung in Betracht kommen, und ich wähle dazu ein Zeichen, über dessen Bedeutung alle Graphologen einig sind: die sog. Egoismusschleife, welche u. a. an den Endbuchstaben zu Tage tritt, etwa so:

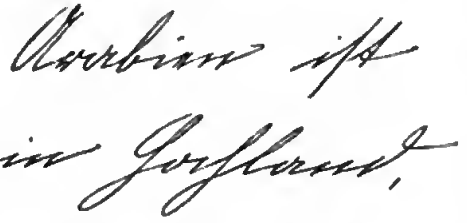


Wie man sieht, kommt die Schleife derart zu stande, daß die Federspitze entgegen der

Schriftrichtung zentripetol zum Schreibenden zurückbewegt wird. Bei Kindern habe ich sie in völliger Ausbildung nie bemerkt, wohl aber sehr oft in Ansätzen. Sehr interessant ist in dieser Beziehung folgende Schriftprobe eines achtjährigen Knoben:



Die drei Wörter sind kolligraphisch sorgfältig auf vier Linien geschriebeu, und dennoch ist om Schlusse jedes Wortes die Zurückbewegung der Federspitze deutlich erkennbar. Vorstehende Probe zeigt den Gesamtcharakter der Diktotschrift, der sie entnommen ist. Viel ausgesprochener erscheint die regelmäßige Zurückbewegung der Federspitze in folgender Schriftprobe eines zwölfjährigen Knaben:



Endlich besitze ich noch die Schriftprobe eines vierzehnjährigen Knoben, in der die Schleife am entschiedensten angedeutet ist.

Wenngleich ich mir, beiläufig bemerkt, die Behouptung der Graphologen, doß beim Vorhandensein des betreffenden Schriftmerkmols stets Egoismus in irgend einer Form vorliege, nicht ohne weiteres zu eigen machen möchte, so muß ich doch sagen, daß sie für die drei Fälle in gonz überraschendem Moße zutreffend ist. Der achtjährige Knobe, von dem die erste Schriftprobe stommt, ist eine sehr eigensinnige Notur und zeigt ouch im übrigen bereits den Typus seines Vaters, der andere Leute nur sehr widerwillig gelten läßt. Charakter wie Handschrift scheinen hier vererbt zu sein. Ganz onders liegt die Sache bei dem Zwölfjährigen, dem die zweite Schriftprobe gehört. Hier handelt es sich um ein verwöhntes, zu Gemütsbewegungen stark veranlagtes Mutterföhnchen, das gewohnt ist, doß ihm alles zu Willen geschieht. Gegen seine Lehrer ist der Knabe überous freundlich, ober man bemerkt deutlich, daß er aus der Freundlichkeit ein Geschäft macht, um seinen Mitschülern den Rang abzulaufen, wozu er sich gern der Hinträgerei bedient. In seiner Klosse ist er doher ziemlich verhaßt. Bemerkenswert siud in der Handschrift am Wortschlusse die langen, über die Größe der Mittelbuchstaben hinausrogenden Hoarstriche, die sich mit der Zeit höchstwahrscheinlich zu Kurven entwickeln werden, an denen die Egoismusschleise angedeutet bleibt: nach Preyer der Ausdruck künstlicher, schmeichlerischer Freundlichkeit, interessierten Entgegenkommens. Wieder anders der letzte Fall. Hier haben wir es mit einem blassen, kränklichen, sehr verschlossenen Knoben zu thun, dem man es stets anmerkt, daß ihm die Dinge nicht noch Wunsch geheu. Mit seinen Schulkameraden hat er wenig Gemeinschaft, ist aber so empfindlich, daß er, als ihu die Mitschüler einmol verspotteten, weil er träge sei, im Alter von 13 Jahren einen Selbstmordversuch machte, der nur durch Zufoll einen guten Ausgang nahm. Hier scheint das Ich krankhost in den Vordergrund gerückt zu sein, wie z. B. bei hysterischen Personen, deren Handschrift sehr häufig die Egoismusschleise aufweist.

Wie kommt nun die eigentümliche Schleise zu der wichtigen Bedeutung? Liegt in ihr, besonders wenn (wie bei dem Worte „Arobien") der rückläufige Bogen in einen geraden Strich ausläuft, in Hinweisen des Schreibers auf sich selbst, ähnlich wie auf dem bekannten Tizianschen Gemälde in der Handbewegung der „Eitelkeit"? Preyer bestreitet das. „Der Egoist, sagt er, zeigt nicht auf sich. Auch die von jedem kleinen Kinde zu der Zeit, da es seine eigenen Körperteile von fremden unterscheiden lernt, unzählbor oft wiederholten zentripetolen Armbewegungen, mittelst dessen es seine Brust, seine Stirn, seinen Arm belastet, dadurch sein Ichgefühl wachrufend, sind schwerlich für eine Erklärung zu verwerten, weil es sich dabei um ein Tasten mit langsom totonnierenden Beugungen handelt. Viel eher wird die beim Kinde überwertige Vorstellung des Habenwollens, und zwar für die Befriedigung ousschließlich eigener Wünsche, ohne Rücksicht auf die Wünsche anderer, hier in Betracht kommen können. Das Kind mocht schon, ehe es greifen konn, unzählige Bewegungen der Hond zum Munde impulsiv und instinktiv. Es führt allerlei Objekte in den Mund ein und nähert Gegenstände, die es fossen kann, nochdem ein-

mal die Greifbewegungen eine gewisse Sicherheit erlangt haben, dem eigenen Körper oder Antlitz." Preyer erblickt demgemäß in der Bewegung, welche die Schleife oder den Ansatz dazu hervorbringt, ein Zurückbleiben stärkerer Reste der durch die ganze Jugendzeit immer öfter wiederholten Handbewegung beim Nehmen im Vergleiche zu anderen seltneren Handbewegungen — beim Darreichen. Diese Erklärung hat vieles für sich, läßt aber doch noch Einiges im Unklaren. Preyer redet stets von der Handschrift des Erwachsenen. Wendet man seine Theorie auf das Kind an, so sollte man meinen, hier müsse die charakteristische Schreibbewegung noch viel häufiger, ja regelmäßig nachzuweisen sein. Das ist aber nicht der Fall; im Gegenteil, sie kommt verhältnismäßig selten vor. Vielleicht aber reicht der Zwang des Schreibunterrichts zur Erklärung der anfänglichen Unterdrückung einer Bewegungsdisposition aus, die sich bei Naturen, welche den Übergang vom kindlichen Egoismus zum Altruismus nicht in genügendem Maße vollenden, wieder Geltung verschafft. Es bleibt ferner noch die Erklärung für die von mir beobachtete Thatsache übrig, daß das Egoismuszeichen in Handschriften der Mädchen ungleich seltener ist als in denjenigen der Knaben, wie denn überhaupt die ersteren viel weniger individuell sind als die letzteren. Preyer macht auf einen solchen Unterschied bei Erwachsenen aufmerksam und meint, er habe darin seinen Grund, daß Frauen viel weniger schreiben als Männer. Aber in der Schule schreiben die Mädchen genau soviel wie die Knaben, und doch springt der Unterschied in die Augen. Mir scheint diese Verschiedenheit in der Individualität der Geschlechter begründet zu sein. Knaben sind im allgemeinen selbständiger als Mädchen, haben äußern Einflüssen und Regelungen mehr entgegenzusetzen. Letztere ahmen daher die kalligraphische Vorlage genauer und leichter nach als die Knaben — was eine bekannte Thatsache ist — und weichen auch später in einem viel mäßigeren Grade davon ab, wenn sie nicht gerade eine andere Handschrift nachahmen, worin ein weiterer Hinweis auf die geringere Selbständigkeit liegt.

Wie man schon an dem einen Beispiele sieht, entbehren die Erörterungen über den ursächlichen Zusammenhang von Schriftmerkmalen und Individualität nicht eines hohen psychologischen Interesses; es wäre nur zu wünschen, daß dieses Interesse in weit umfassenderem Maße befriedigt werden könnte, als es nach den zum Teil scharfsinnigen, zum Teil leider auch phantastischen Betrachtungen Preyers der Fall ist.

Wird es nun der Arbeit der Zukunft zunächst gelingen, auf empirischem Wege noch sicherer als bisher nachzuweisen, daß der Handschrift die Eigenschaft eines Durchleuchtungsmittels der Individualität zukommt? In diesem Falle würde auch die Pädagogik aus der Graphologie insofern Nutzen ziehen können, als dem sachkundigen Lehrer ein weiteres Mittel an die Hand gegeben wäre, die Individualität des Kindes zu erforschen, und in den hin und wieder schon gebräuchlichen Individualitätenlisten würden Proben der Handschrift ebenso notwendig sein, wie Bemerkungen über diese oder jene psychische oder körperliche Eigentümlichkeit.

Wird es weiterhin gelingen, den etwa bestehenden innigen Zusammenhang zwischen Individualität und Handschrift nach der ursächlichen Seite, d. i. auf psycho-physiologischem Wege, im einzelnen und umfassend klarzulegen? In diesem Falle würde sich aller Wahrscheinlichkeit nach dem Schreibunterrichte eine neue erziehliche Seite abgewinnen lassen. Schon Kant hat in seiner Anthropologie darauf hingewiesen, wie mit gewissen Bewegungen gewisse psychische Zustände und Vorgänge dergestalt verbunden sind, daß mit Abänderung der ersteren auch eine Veränderung der letzteren eintritt, und die neuere Psychologie räumt der Bewegung als einem Faktor für das Seelenleben eine sehr wichtige Stelle ein. Die Kinderpsychologie ist in dieser Beziehung überaus lehrreich, nicht minder aber auch die Erziehung in der Kleinkinderstube, die auf die Ab- und Angewöhnung bestimmter Bewegungen einen großen Wert legt, offenbar in der, wenn auch dunklen Absicht, dadurch nicht nur äußerliche Wirkungen hervorzubringen. Ist es richtig, daß sich die körperlichen Bewegungen, welche das psychische Leben begleiten, in der Bewegung beim Schreiben mehr oder weniger konzentrieren, so muß in der letzteren eine wichtige Ansatzstelle für die erziehliche Einwirkung erblickt werden. Es giebt dann bei der Schreibbewegung gewisse, bisher in der Methodik übersehene Unarten und Tugenden, die im erziehlichen Interesse ebenso sorgfältig ab- oder angewöhnt werden müssen, wie das in anderer Beziehung der Fall ist. Wer da glauben möchte, daß eine derartige Einwirkung

zu flüchtig sei, um einen inneren Erfolg hervorzubringen, darf darauf hingewiesen werden, daß es sich hier nicht um flüchtige, sondern sehr energische Einwirkungen handelt, — ist doch z. B. die Egoismusschleife beim Kinde nur mit Mühe, beim Erwachsenen auch unter schärfster Selbstkontrolle kaum zu beseitigen.

**4. Spiegelschrift.** Hierunter versteht man eine Schrift, die vor den Spiegel oder bei umgewendetem Blatte gegen das Licht gehalten werden muß, um lesbar zu sein. Nicht selten schreiben Kinder, die erst kurze Zeit mit dem Schreibenlernen begonnen haben, einzelne Buchstaben und Ziffern mit der rechten Hand in Spiegelschrift: meistens aber wird hierzu die linke Hand verwandt. Soltmann hat auf Grund zahlreicher sorgfältiger Versuche gefunden, und Piper hat es bestätigt, daß Kinder mit zentralen Defekten, z. B. Schwachsinnige, Neurasthenische, Hysterische, Epileptische und Anämische, gleich bei dem ersten Versuche, die linke Hand zu verwenden, Spiegelschrift besser als gewöhnliche Schrift schreiben, während gesunde Kinder in dieser Beziehung viel ungeschickter sind. Soltmann erblickt daher in der Spiegelschrift „den Spiegel einer kranken Seele." Piper faßt das allgemeine Ergebnis seiner Untersuchungen in folgenden drei Sätzen zusammen: 1. Da, wo zentrale Störungen oder Mängel vorhanden sind, wird häufig Spiegelschrift geschrieben. 2. Nicht immer, wo zentrale Störungen vorhanden, muß Spiegelschrift geschrieben werden. 3. Die Spiegelschrift wird uns neben vielen anderen Erscheinungen bei Aufstellung der Prognose ein wertvolles Mittel oder ein beachtenswerter Maßstab zur Beurteilung des intellektuellen Zustandes unserer geistig schwachen Zöglinge.

**Litteratur:** Michon, Système de la graphologie. Paris 1875. — Erlenmeyer, Die Schrift. Grundzüge ihrer Physiologie und Pathologie. Stuttgart 1879. — Scholz, Die Handschrift und ihre charakteristischen Merkmale. Bremen 1885. — Soltmann, Schrift und Spiegelschrift bei gesunden und kranken Kindern. Festschrift zu Henochs 70. Geburtstag. S. 432—460. Berlin 1890. — Mielecke, Störung der Schriftsprache bei Schulkindern. Monatsschrift für die ges. Sprachheilkunde 1893. — Piper, Schriftproben von schwachsinnigen Kindern. Berlin 1893. — Preyer, Zur Psychologie des Schreibens. Hamburg 1895. — Meyer, Lehrbuch der Graphologie. Stuttgart 1895. — Paulus, Die Handschrift ein Bild des Charakters. Stuttgart 1895. — Busse, Eine werdende Wissenschaft. München 1895. — Ufer, Handschrift und Individualität bei Schulkindern. Verhandlungen des III. Internationalen Kongresses für Psychologie zu München 1896. — Couillaux, La psychographie ou graphologie pédagogique. Paris 1896. (Diese Schrift wurde mir erst nach Fertigstellung vorstehenden Artikels bekannt und konnte nicht mehr berücksichtigt werden.) — Crèpieux-Jamin, L'Ecriture et le caractère. 4ième éd. Paris 1897. — Tarde, La graphologie. Revue philosophique, Oktober 1897. — Crèpieux-Jamin, Handschriftendeutungskunde. Neu bearbeitet von Busse. Leipzig 1897.

Altenburg. Chr. Ufer.

## Schriftstellerlektüre im Gymnasium

A. Ziel. B. Weg. I. Auswahl unter den Schriftstellern. II. Behandlung der Lektüre. 1. Lesepłan für den einzelnen Schriftsteller. Zeiteinteilung. 2. Gesichtspunkte für die Erklärung. 3. Schema für die Erklärung. a) Vorbereitung oder Analyse. b) Darbietung oder Synthese. α) Übersetzung, β) Vertiefung. aa) sprachliche. bb) sachliche. c) und d) Verknüpfung oder Assoeiation nnd Zusammenfassung oder System. e) Anwendung oder Methode. 4. Abgekürztes Verfahren. 5. Zusammenfassungen. Abschließende Betrachtung des Lektürestoffs. 6. Beispiele: a) Cäsars Gallischer Krieg. b) Homers Ilias.

Es wird im folgenden Artikel nur von der Lektüre antiker Schriftsteller im Gymnasium die Rede sein, doch läßt sich annehmen, daß das meiste, was hier zu sagen ist, auch für andere Schullektüre Geltung hat.

**A. Ziel.** Über das Ziel der Lektüre antiker Schriftsteller findet sich in den preußischen Lehrplänen von 1891 folgendes: Als Ziel des lateinischen Unterrichtes überhaupt wird hingestellt „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung", als Ziel des griechischen Unterrichtes „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen". In den „methodischen Bemerkungen" steht die Weisung „bei der Erklärung überall die sachlichen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten zu lassen", „außer den Grundgedanken (oder dem Ideengehalt) auch die Kunstform des Gelesenen zum Verständnis zu bringen." „Das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer, bezüglich Griechen bilden die Hauptsache." In den Erläuterungen wird dem noch hinzugefügt: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms (bezüglich Griechenlands) und diejenige geistige Zucht, welche bewährtermaßen durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen erworben wird, ist das allgemeine Ziel dieses Unterrichts." Hierzu gesellt sich dann noch als weiteres Ziel die Pflege der Muttersprache auch bei der Lektüre

antiker Schriftsteller. Das ist alles ganz verständig und billigenswert; seltsam nur ist es, daß bei Abfassung der preußischen Prüfungsordnung das in den Lehrplänen aufgestellte Ziel fast unbeachtet geblieben ist; denn hier heißt es bloß: Der Schüler muß gewisse Schriftsteller verstehen und ohne erhebliche Nachhilfe übersetzen, auch über die am häufigsten vorkommenden Versmaße sichere Kenntnisse besitzen. Man sollte doch die Zielforderungen in den Reifeprüfungen mit den Zielen der Lehrpläne in größere Übereinstimmung bringen.

Sehen wir von dem Wortlaute der letzteren ab und fassen wir ihren Sinn möglichst tief, so befinden wir uns wohl in Übereinstimmung mit ihnen, wenn wir als Ziel des altsprachlichen Unterrichtes, insbesondere aber der Schriftstellerlektüre, folgendes aufstellen: 1. Die Erkenntnisse der Schüler sollen gemehrt werden, indem ihnen Bilder jener Zeiten und Menschen vorgeführt werden, und indem diejenigen Vorstellungen und Gedankenreihen in ihnen erweckt werden, welche in den Worten der alten Schriftsteller niedergelegt sind. Doch sollen diese nicht nur bei ihnen erweckt, sondern auch unter den Gesichtspunkten der Wahrheit, des Rechtes und der Schönheit geprüft werden. Und je wertvoller diese Gedanken sind, um so mehr sollen sie durch Verwebung untereinander und mit andern Vorstellungsmassen ihr geistiges Eigentum werden, damit sie geeignet sind, auch das Wollen derselben mitzubestimmen. — 2. Die Schüler sollen aber auch zu den Griechen und Römern in das Verhältnis des Umgangs treten; sie sollen die Schicksale der Einzelnen wie der Völker mit durchleben, ihre Konflikte mit durchkämpfen; sie sollen sich mit Teilnahme versenken in ihre Anschauungen und Empfindungen; sie sollen die Werke ihres Geistes als naturgemäße Hervorbringungen ihrer Eigenart zu begreifen suchen und gleichzeitig des Unterschiedes sich bewußt werden, der sie selbst von jenen trennt. Werden so bei der Behandlung der antiken Schriftsteller die Interessen der Erkenntnis sowohl wie der Teilnahme gepflegt, dann werden die Schüler eingeführt in das Geistes- und Kulturleben der alten Völker. Zu einem völligen Erfassen dieses Geistes kann es so nicht kommen, dazu mangelt den Schülern die Reife, dazu mangelt der Schule die Zeit. Aber es läßt sich hoffen, daß bei geistvollem und planvollem Betriebe der Schriftstellerlektüre die Schüler wenigstens eine Ahnung bekommen von der Eigenart dieser klassischen Völker und durch Vergleich mit der Gegenwart und mit unserm eignen Volke der geschichtliche Sinn in ihnen erweckt wird, dessen Vorhandensein in möglichst großen Schichten unsers Volkes allein eine günstige Entwickelung unsrer Zukunft erhoffen läßt. Denn nur wer die Vergangenheit so kennt, daß die treibenden Kräfte des geschichtlichen Lebens ihm vor Augen liegen, der allein kann die Gegenwart richtig beurteilen; nur wer den ursachlichen Zusammenhang der Dinge kennt, kann in ihre Weiterentwickelung fördernd eingreifen.

Voraussetzung solch einer vertiefteren Schriftstellerlektüre ist sichere Beherrschung der Formenlehre und ausreichender Wortschatz, dessen Erweiterung bis in die Oberklassen planmäßig zu betreiben ist, um die Lektüre beschleunigen zu können. Von der Syntax braucht der Schüler anfangs nur das Grundgerüste zu kennen; mit der Zeit muß natürlich größere Vertiefung eintreten, so daß auch die Zergliederung von Perioden des Thukydides, Plato und Demosthenes keine Schwierigkeiten bietet.

B. **Weg. I. Auswahl unter den Schriftstellern.** Soll die Schriftstellerlektüre so hohe Ziele erreichen, so muß sie nach diesen Zielen von Anfang an hin gerichtet werden, d. h. sie muß planvoll betrieben werden. Sowohl der gewohnheitsmäßige Schlendrian, der seine Tagesarbeit regelmäßig abhaspelt, ohne sich um höhere Ziele zu kümmern, wie das ungeregelte Vorgehen impulsiver Naturen muß bekämpft werden. Der erste Schritt ist, daß eine Auswahl unter den klassischen Schriftstellern getroffen wird unter dem Gesichtspunkte: Welche sind zur Erreichung des Zieles am meisten förderlich? Hierüber besteht heute nicht mehr viel Streit; wir können diesen Punkt also kurz behandeln. Zuerst fragen wir: In welchen Litteraturgattungen haben sich die beiden Völker ausgezeichnet? Dann: Welche von den behandelten Stoffen können als große bezeichnet werden, so daß ihre Darstellung durch den Schriftsteller nicht nur den Verstand anzieht, sondern auch die Phantasie anregt und das Gemüt bewegt? Um deutlicher zu sein, nennen wir ein Beispiel: Wir halten es für richtig, daß Lysias aus der Reihe der Schulschriftsteller gestrichen worden ist; denn so anmutig auch seine Darstellung ist, der Inhalt des Dargestellten ist zu klein, um nachhaltig zu wirken. Umgekehrt halten wir es für unrichtig, daß in Preußen Cäsars Bürgerkrieg nicht gelesen wird. Denn die Er-

eignisse, welche hier dargestellt sind, gehören einem der wichtigsten Zeiträume der Weltgeschichte an: sie behandeln die letzten Kämpfe der gewaltigen römischen Republik. Der Schauplatz, wo sie spielen, liegt uns nahe und ist uns auch sonst bekannt. Im Mittelpunkte der Handlung steht der größte Mann, den das alte Rom hervorgebracht hat, und dieser ist gleichzeitig der Verfasser des Werkes und schildert die Vorgänge zum größten Teile in so spannender Weise, daß sich wenige Schriften des Altertums dieser an die Seite stellen lassen. Wegen der Größe des Stoffes könnte auch das Leben Alexanders des Großen von Curtius Rufus in Frage kommen (vergl. Schiller, Art. „Lateinischer Unterricht", Bd. IV, S. 315; Sparig, Vorschläge zu einer Auswahl aus Curtius. Lehrproben und Lehrgänge, Heft 35) sowie auch einige Biographieen des Plutarch. Jedenfalls sind durch diese Bücher tiefere Eindrücke zu erzielen als durch das Lesen von Xenophons Hellenica. Dagegen scheinen mir Xenophons Memorabilien ein sehr geeigneter Lesestoff für Obersekunda zu sein. Freilich darf man nicht alles lesen, ohne Wahl; aber es ist ein ansehnlicher Reichtum an Stellen vorhanden, die wie für diese Jugend geschrieben sind, wo Fragen, die ihr persönlich nahe liegen, in anziehender Weise behandelt werden. Gewiß ist Plato größer, aber für dieses Alter noch zu schwer. Ich erinnere mich an die Memorabilienstunden in Obersekunda noch mit großer Befriedigung. Die Memorabilien sind auch in den preußischen Lehrplänen mit zugelassen; dagegen sind hier ganz beseitigt Ciceros philosophische und rhetorische Schriften. Gewiß mit Unrecht. Enthalten doch diese Schriften, wie Weißenfels in seiner Einleitung in die Schriftstellerei Ciceros S. III sagt, „in einer trotz aller Rhetorik und kunstvollen Gestaltung echt naiven Sprache den Ertrag der ganzen antiken Bildung", und was er aus den griechischen Quellen, wenn auch nicht mit der heute üblichen Sorgsamkeit, zusammenstellt, um die römische Jugend in höheres Geistesleben einzuführen, hat teilweise für unsere Jugend noch gleiche Bedeutung. Man muß nur die rechten Stücke auswählen. Vermeiden muß man solche, zu deren Verständnis es nötig ist, eine Fülle an sich wertloser Einzelheiten heranzuziehen. Hierauf muß man auch achten bei der Auswahl aus Ciceros Briefen, die ja auf der andern Seite des Fesselnden soviel enthalten. Die Catilinarischen Reden und Sallust beanstande ich mit Frick und Schiller (Art. „Lateinischer Unterricht," Bd. IV, 315), weil es pädagogisch unrichtig ist, die heranwachsende Jugend mit solchem Schmutz zu befassen. Im allgemeinen wird man, trotz der geäußerten Bedenken, der Auswahl zustimmen können, welche in den preußischen Lehrplänen getroffen ist:

| | Latein: | Griechisch: |
|---|---|---|
| IV | Nepos | — |
| III | Cäsars Bellum Gallicum, Ovids Metamorphosen | Xenophons Anabasis |
| IIb | Leichtere Reden Ciceros, Auswahl aus Livius und Vergil (aus letzterem nach einem Kanon) oder aus Ovid | Xenophons Anabasis und Hellenica mit Auswahl, Odyssee |
| IIa | Livius, Sallust, ausgewählte Reden Ciceros; Vergil (nach Kanon) | Auswahl aus Herodot, Xenophons Memorabilien, Odyssee |
| I | Tacitus, Auswahl aus Ciceros Briefen, eine größere Rede Ciceros, Auswahl aus Horaz (privatim Livius). | Plato mit Auswahl, Thukydides, Demosthenes' olynthische und philippische Reden, Ilias, Sophokles. |

Aus diesen Werken läßt sich, worauf es doch ankommt, die Eigenart eines jeden Volkes erkennen, und ihre Verfasser können als die Hauptvertreter der betreffenden Litteraturgattungen gelten. Für Vergil, gegen dessen Zulassung Schiller (Art. „Lat. Unterricht", Bd. IV, 317) Bedenken geltend macht, spricht nicht nur der Umstand, daß er das Römertum in idealer Weise zur Anschauung bringt, sondern auch der, daß seine Aeneide von geradezu weltgeschichtlicher Bedeutung für die gesamte Litteratur der Kulturvölker geworden ist, so daß man es dem Gymnasialschüler schuldig ist, ihm seine Bekanntschaft zu vermitteln. Abweichungen von der hier gebotenen Auswahl, wie wir sie oben befürwortet haben, werden ja auch an den preußischen Gymnasien anscheinend mit Genehmigung der Provinzialschulkollegien zugelassen; denn S. 73 der Lehrpläne steht geschrieben: „Indessen sind die Provinzialschulkollegien ermächtigt, auch andere Schriftsteller oder Schriften zuzulassen, vorausgesetzt, daß dieselben nach Form und Inhalt zur Schullektüre auf dieser Stufe sich eignen" —

aber nun folgt noch ein Zusatz, durch den diese Erlaubnis thatsächlich wieder aufgehoben wird — „und ein Einlesen in die verbindlichen Klassenschriftsteller durch diese erweiterte Lektüre nicht behindert wird". Denn es ist ganz unmöglich, wenn man nicht das Lesen bloß äußerlich betreibt, neben der verbindlichen Lektüre sich noch mit andern Schriftstellern zu beschäftigen. Doch scheint es, als ob man in dieser Beziehung nicht allzu engherzig verführe.

Aus dem Vorhergehenden ist ersichtlich, daß es nicht ausreicht, die Schriftsteller festzusetzen, welche gelesen werden sollen, es muß auch bestimmt werden, welche Schriften, oder gar, welche Teile von Schriften. Nur soll dies nicht von den Oberbehörden für alle Schulen gleichmäßig geordnet werden, sondern es verbleibt den einzelnen Anstalten eine gewisse Beweglichkeit. Mit Recht, denn teils sind die Schüler verschiedener Anstalten und Jahrgänge verschieden, teils sind es die Neigungen und Anlagen der Lehrer; und es ist im Interesse der Schule, auch hierauf Rücksicht zu nehmen; denn jeder kann nur das gut leisten, wozu er veranlagt ist. Nur bei zwei Schriftstellern ist ein Kanon gefordert, bei Ovid und Vergil. Für Ovids Metamorphosen hat mir auch immer ein Kanon zweckmäßig erscheinen wollen. Erstens kann ja von dem Buche nur wenig gelesen werden, selbst wenn man die Lektüre in IIb fortsetzt; zweitens wird so langsam gelesen, daß sich der Inhalt tief und fest einprägt; deshalb müssen Abschnitte mit recht wertvollem Inhalt ausgewählt werden, auf den in der Lehrzeit noch öfters hinzuweisen sich Gelegenheit bietet. Drittens ist das Gedicht nicht in der Weise ein Ganzes, daß es von vornherein klar wäre, welche Abschnitte gelesen werden müssen, um einen Durchblick zu schaffen. Der Kanon ist also nötig; aber die Auswahl ist nicht dem Belieben eines jeden Lehrers zu überlassen, sondern sie ist im Einverständnis mit der Lehrerkonferenz zu treffen. Beachtenswerte Muster finden sich in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen 1884, S. 1 von Rost, S. 257 von Frick und in Lehrproben und Lehrgängen Heft 34, S. 36 von Solmsen. Für Vergils Aeneide kann ich die Notwendigkeit eines Kanons weniger erkennen, da hier die drei von mir erwähnten Gründe nicht vorliegen. Ein Lesepłan muß natürlich aufgestellt werden, aber das ist Sache des einzelnen Lehrers, der sich hierüber mit dem Direktor verständigen mag. Ein beachtenswerter Lesepłan für die Aeneide ist mitgeteilt in den Lehrproben Heft 34, S. 42 von Pabst.

Wir haben es hier vorläufig noch mit dem allgemeinen Lesepłan zu thun, d. h. dem Plan, der die gesamte Lektüre umfaßt, welche den Schülern während ihres Aufenthaltes auf dem Gymnasium näher gebracht werden soll. Schon das Wort „Plan" besagt, daß hier nicht der Zufall walten darf. Solch ein allgemeiner Lesepłan kann ein für allemal festgelegt sein, so daß jedes Jahr in derselben Zeit, in derselben Klasse derselbe Stoff behandelt wird. Das wäre für die Verwebung der einzelnen Gedankenreihen aus den verschiedenen Stoffgebieten sehr günstig, weil jeder Lehrer genau wüßte, auf welche apperzipierenden Vorstellungen er bei dem Schüler mit Sicherheit rechnen könnte. Aber es erheben sich auch Bedenken. Zunächst läßt sich die Sache nicht durchführen in Anstalten, wo mehrere Jahrgänge in einer Klasse vereinigt sind. Ferner läßt sich befürchten, daß der Unterricht leicht verstelnern würde, wenn jedes Jahr, vielleicht von demselben Lehrer, genau dasselbe gelehrt werden müßte. Auch ist, wie schon gesagt, nicht jeder Lehrer für jeden Lesestoff ein geeigneter Vermittler. Uns scheint, wenigstens für die Oberklassen, ein wandelbarer allgemeiner Lesepłan den Vorzug zu verdienen. Dann muß aber die Feststellung desselben als eine ernste Aufgabe der gesamten Lehrerkonferenz betrachtet werden. Denn es darf nicht dem Zufall überlassen werden, was ein Schüler im Klassenunterricht zu lesen bekommt, sondern die gesamte Lektüre einer Schülergeneration muß ein in sich zusammenhängendes Ganze bilden (vergl. Wehrmann, Programm der Kreuznacher Realschule, 1895), bei dessen Feststellung der Willen der Lehrer sich mit bestimmen lassen muß durch den Gesichtspunkt, daß es gilt, die Schüler möglichst in das gesamte Geistes- und Kulturleben der alten Völker einzuführen.

Früher beging man bei Auswahl der lateinischen Lektüre den Fehler, daß man zuviele Reden Ciceros las, die von unbedeutenden Dingen handelten, aber ein ebenso großer Fehler würde es sein, wenn man ausschließlich historische Werke lesen wollte. Die Lektüre muß vielseitig sein, wie das Geistesleben der Alten.

* Dies muß die Beratung in den Konferenzen über den allgemeinen Lesepłan im Auge behalten. Aber sie muß auch über die richtige Anordnung des Lesestoffs Anordnungen treffen. Platos Apologie des Sokrates wird ja wohl

von jeder Schülergeneration gelesen; jedenfalls sollte sie das; aber in welcher Klasse dies zu geschehen hat, hängt von Umständen ab. Sind z. B. in Obersekunda Xenophons Memorabilien in verständiger Auswahl gelesen worden, so empfiehlt es sich, unmittelbar daran in Unterprima die Lesung von Platos Apologie zu schließen, damit die eben gewonnenen Eindrücke von der hohen Persönlichkeit des Sokrates noch frisch sind und so die Wirkungen des neuen Lesestoffs noch steigern. Sind die Memorabilien aber nicht in jener Klasse gelesen worden, so würde ich die gesamte Platolektüre an das Ende des Primakursus legen. Denn Plato gewinnt unglaublich an Interesse, wenn das Wort- und Satzverständnis keine Schwierigkeit mehr bereitet, und das Herausarbeiten der Persönlichkeit des Sokrates ist für die Jugend um so anziehender und gewinnreicher, je reifer sie selbst ist.

**II. Behandlung der Lektüre.** 1. Leseplan für den einzelnen Schriftsteller. Zeiteinteilung. Ist festgestellt, welcher Schriftsteller, bezüglich welches Schriftwerk, während einer bestimmten Zeit des Schuljahres gelesen werden soll, so hat sich der Lehrer einen Überschlag zu machen, wieviel Lehrstunden ihm hierfür zur Verfügung stehen. Hierbei hat er immer eine Anzahl Stunden weniger anzusetzen, als bei regelrechtem Gang der Dinge abfallen würden; denn es treten jedesmal einige Störungen ein. Dann hat man die Zeit so zu verteilen, daß man sicher etwas Ganzes fertig bringt. Daß man mit einem neuen Schülerjahrgange mitten in einem Kapitel der Anabasis oder einem Buche der Odyssee beginnt und am Schluß des Jahres da aufhört, bis wohin man gerade gelangt ist, kommt wohl in der Gegenwart nicht mehr vor. Um sicher das Ziel zu erreichen, muß man reiflich erwägen, welche Gangart überall anzuwenden ist, und wo man vielleicht ohne Schaden etwas überspringen darf. Es ist nicht richtig, wie es zu Ernestis Zeiten geschah, in jeder Sprache zwei Autoren zu lesen, den einen in langsamer Gangart (statarisch) und eindringlich, um zur wissenschaftlichen Sorgfalt anzuleiten, den andern in schneller Gangart (kursorisch) zur Bildung des Geschmackes und wegen der Realien. Man wird vielmehr beide Gangarten je nach dem didaktischen Wert der einzelnen Abschnitte oder der didaktischen Absichten, die man verfolgt, miteinander abwechseln lassen. „Zunächst ist", sagt Willmann in seiner Didaktik II², 389, „die Rücksicht auf den Schüler bestimmend, aber bei richtigem Fortschreiten ihres Wissens und Könnens tritt mehr und mehr der Autor in sein Recht. Anfangs muß gelernt werden, um lesen zu können, dann gelesen werden, um zu lernen." Ja, man kann sich manchmal begnügen, eine Stelle bloß ausdrucksvoll vorlesen zu lassen, oder sie zu Hause lesen und in der Schule bloß den Inhalt mitteilen zu lassen. Muß man Zeit sparen, so teilt man ein größeres Stück unter verschiedene Gruppen von Schülern auf, so daß jede Gruppe nur einen Abschnitt zu lesen bekammt. Dann läßt man sich über den Inhalt berichten und überzeugt sich durch Stichproben, daß er auch wirklich im Urtexte gelesen ist. Ich denke hier besonders an Homerlektüre; aber auch bei Geschichtsschreibern ist dieser Weg manchmal einzuschlagen. Zuweilen wird der Lehrer ganze Abschnitte überspringen und durch freien Vortrag die Lücke ergänzen. Ja, wenn es für das Ziel des Lehrplans nötig ist, daß van einem Schriftsteller den Schülern mehr bekannt wird, als sich im Urtexte bewältigen läßt, so läßt sich sogar das Lesen in Übersetzungen empfehlen. So würde ich neben den zwei Dramen des Sophokles, die herkömmlicherweise behandelt werden, noch einige in Übersetzung lesen lassen, bevor ich den Sophoklesunterricht zum Abschlusse brächte. Auch hierfür müssen natürlich einige Stunden ausgespart werden, wenn man nicht einige deutsche Stunden heranziehen kann. Im allgemeinen wird man seine Zeiteinteilung so zu treffen haben, daß man für den Anfang langsames Lesen in Aussicht nimmt, zur sicheren Einführung ins Neue, dann rascher vorgeht, gegen Ende aber einige Zeit übrig hat, um die Früchte zu sammeln, welche beim Lesen erwachsen sind.

2. Gesichtspunkte für die Erklärung. Im übrigen ist der Leseplan abhängig von den Gesichtspunkten, die man bei der Erklärung im Auge hat. Und diese können sehr verschieden sein. Einerseits hat man es mit der sprachlichen Form zu thun, andererseits mit dem Inhalt; dazu kommt noch die Verdeutschung des Textes. Früher wandte man sich wahl ausschließlich der Sprachform zu, und die Schriftsteller galten als Tummelplätze, wo man die Schüler übte in Formenlehre oder Syntax, oder Stilistik und Rhetorik. Beachtete man den Inhalt, so geschah es besonders in der Absicht, Antiquitäten zu sammeln, und man ließ, besonders für Homer und Horaz, große Kollektaneen anlegen, in welche didaktisch wertloses

Zeug in großer Fülle zusammengeschrieben wurde. Wichtiger ist es doch, man lehrt den Gang einer Handlung oder den Zusammenhang einer Gedankenreihe erfassen, Ort und Zeit einer Handlung festlegen, die einzelnen Handlungen beurteilen, die einzelnen Menschen sowohl wie auch Volkspersönlichkeiten ihrem Wesen nach ergreifen, den Plan des Schriftstellers verstehen, seine Darstellung würdigen. Als Teil der Erklärung darf auch eine gute Verdeutschung gelten. Denn das Streben nach einer solchen ist verbunden mit der Beobachtung der Sprachmittel der fremden Sprache, die sich teils mit denen der Muttersprache decken, teilweise aber auch nicht. Alle diese Gesichtspunkte sind beachtenswert: aber wollte man sie immer alle im Auge behalten, so würde die Lektüre nicht von der Stelle kommen. Man muß prüfen, für welche Gesichtspunkte ein Abschnitt als besondere „Fundstätte" anzusehen ist, und unter diesen ihn erläutern. Man lasse sich nicht irre machen, wenn Leute, die sich als Hüter echter Wissenschaftlichkeit vorkommen, demjenigen Ungründlichkeit vorwerfen, der nicht alles mit gleicher Breitspurigkeit behandelt. Die Gründlichkeit der Behandlung besteht nicht darin, daß ich alles, auch das didaktisch Wertlose, beleuchte und erkläre. Oft besteht sogar ein Gegensatz zwischen dem didaktisch und wissenschaftlich Wertvollem, indem die Wissenschaft besonders die seltenen „Vorkommen" beachtenswert findet, während diese für den Unterricht meist gleichgiltig sind, weil sie nichts Typisches an sich haben, das für andere, ähnliche Fälle lehrreich ist: die große Mühe, die auf ihr Verständnis und ihre Einprägung zu verwenden wäre, würde sich nicht lohnen. Auch der Trieb, wissenschaftlich Vollständiges zu bieten, trübt leicht dem gewissenhaften Lehrer den Blick für seine Pflicht, bloß das didaktisch Brauchbare herauszuheben, weil er den Vorwurf der Ungründlichkeit fürchtet. Ungründlich ist der Unterricht, wenn er die ausgewählten Lehreinheiten nicht vollständig zur Klarheit bringt, wenn er sie nicht genügend zu dem schon vorhandenen Vorstellungsmaterial in Beziehung setzt, so daß auch dieses durch den neuen Zuwachs erhöhte Bedeutung erhält, und wenn er endlich nicht die erhöhte Kraft des Schülers an entsprechenden Aufgaben erprobt. Die Gründlichkeit hat es mit der Tiefe zu thun, nicht mit dem Umfange an der Oberfläche, vergl. meinen Aufsatz „Einheitlichkeit des Unterrichts", Lehrproben Heft 54, S. 24. Herbart sagt in seiner Vorrede zu Dissens Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen (Willmann, Herbarts pädagogische Schriften I, 576): Wenn die eigentliche Erziehung sich an die Philologie wendet, um, von ihr unterstützt, wiewohl nicht allein geleitet, die Teilnahme an allem, was menschlich ist, desto reicher auszubilden, so will sie darum nicht einem Rektor oder Professor eloquentiae mit allen grammatischen Kenntnissen, welche die Vergleichung vieler Sprachen gewährt, ausstatten; aber einen Mann will sie entwickeln, dem die Vorzeit ein klares Bild gegeben habe, das in seinem Herzen wohne und das ihm helfe, die Gegenwart leichter zu tragen und richtiger zu behandeln." Beachtung verdient auch eine Äußerung van Ziller, Grundlegung ², S. 279: „Was Gegenstand der Sprachforschung ist, daß man den Ursprung, den Entwickelungsgang, den Bau der Sprache als eine der größten Schöpfungen des menschlichen Geistes erkenne und vielleicht auch ihre Verwandtschaft mit anderen Sprachen sowie ihre Stellung inmitten der Gruppen und Familien von Sprachen, deren ursprünglicher Zusammenhang, deren allmähliche Trennung und selbständige Fortbildung aus sicheren und deutlichen Spuren zu erweisen ist, das darf nicht zum Gegenstande der allgemeinen Bildung gemacht werden, sondern für diese muß die Sprache dem Zwecke dienen, daß die Litteraturerscheinungen, die Stoffe der Dichtung und Geschichte verstanden werden, und nur so weit, als jener Zweck das Bedürfnis von Sprachkenntnissen deutlich herausstellt, dürfen diese ausgedehnt werden. Wo der sprachliche Unterricht anders behandelt wird, erlangt er auch wenig Einfluß auf das Wollen des Menschen." Deshalb braucht man freilich nicht zu glauben, daß Ziller einem oberflächlichen Betriebe des grammatischen Unterrichtes das Wort geredet habe. Im Gegenteil. Er fordert die größte, auf Selbstthätigkeit der Schüler beruhende Gründlichkeit. So heißt es in der „Grundlegung" S. 77: „Wenn man es unternimmt, die Schulsysteme der Onomatik, der Formenlehre und Syntax aus der Lektüre selbst entstehen zu lassen, dann finden sich die reichsten Gelegenheiten für das Abstrahieren von Unwesentlichem, Zufälligem und das Hervorheben des Wesentlichen, Charakteristischen, für das Aufsteigen vom Einzelnen und Besonderen zum Allgemeinen durch Ansammeln und Gruppieren von Beispielen, für das Vergleichen von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten, für das Sub-

sumieren und Zusammenfassen wie für das Trennen, Unterscheiden und Zergliedern, für das Erklären und Einteilen nach den verschiedensten Einteilungsgründen .... (Dieser Stoff) kann an Bestimmtheit der Begriffe, an Schärfe des Auffassens und konsequenten Denkens, an die von Beobachtung logischer Regeln abhängige, allen Spielen mit unklaren Vorstellungen entgegengesetzte Strenge und Gesetzmäßigkeit der Gedankenentwickelung, d. i. an Wissenschaftlichkeit und an den allmählichen Aufbau eines Systems gewöhnen .... Endlich kann durch die Gewohnheit des Sprachunterrichtes ein Geist der Beobachtung und des Untersuchens zur andern Natur des Zöglings werden."

Ist also auch die Aneignung des Gedankeninhaltes der Lektüre bei Herbart und Ziller wie nach den preußischen Lehrplänen die Hauptsache, so wird doch die Wichtigkeit des sprachlichen Könnens beiderseits nicht unterschätzt, nicht nur weil es die Voraussetzung zu einem selbständigen Eindringen in die Litteratur ist, sondern auch der sprachlich-logischen Schulung wegen. Aber die Gesichtspunkte für die Gliederung der Lektüre sind natürlich dem Inhalte zu entnehmen. Dieser muß vom Lehrer ganz überschaut werden, bevor er die zu lesende Schrift in „Lehreinheiten" zerlegt. Für die Behandlung dieser Einheiten giebt uns die Herbart-Zillersche Schule ein festes Schema an die Hand, dessen Erörterung wir uns nun zuwenden.

3. Schema für die Erklärung der Lektüre. Für die statarische und allseitig eindringende Lektüre würde sich das Schema so gestalten. Zunächst wird ein Ziel aufgestellt, das sich auf den Inhalt des Lesestoffs irgendwie bezieht, den Schülern verständlich ist und geeignet ist, ihr Interesse zu erregen. Hierauf folgt die Vorbereitung (Analyse), die Darbietung und vertiefende Betrachtung (Synthese), dann die Bildung allgemeinerer Vorstellungen und Begriffe auf den Stufen der Verknüpfung (Assoziation) und Zusammenfassung (System), endlich die Anwendung des Neugelernten (Methode); vergl. Justs Art. „Formalstufen", Bd. II, 282.

a) Die Vorbereitung oder Analyse. Diese muß bei fremdsprachlichen Texten zwiefach sein, erstens sachlich, zweitens sprachlich. Die erste hat die Sachbegriffe in den Köpfen der Schüler wieder rege zu machen und zu gruppieren, welche für die rasche Aufnahme des Neuen vorhanden sein müssen. Die zweite hat die sprachlichen Schwierigkeiten soweit zu erleichtern, daß sie nachher von den Schülern selbst überwunden werden können. Große Einleitungen zu neuen Schriftstellern giebt man nicht. Was diese früher an Stoff boten, wird teils, d. h. soweit es die Schüler nicht angeht, überhaupt weggelassen, teils bei dem Abschluß der betreffenden Lektüre in gemeinschaftlicher Arbeit aus dem Gelesenen selbst gewonnen, und nur soweit dies unthunlich ist, vom Lehrer dargeboten. Nur bei der Lektüre eines klassischen Dramas darf die Vorbereitung sich umfangreicher gestalten. Soll nämlich beim Lesen des Dramas die Kunst des Dichters erkannt werden, so muß der Stoff als solcher, d. h. also die Begebenheiten, welche dem Drama zu Grunde liegen, dem Schüler vorher bekannt sein; sonst wird ihn das stoffliche Interesse zu sehr beherrschen, als daß er genügend auf des Dichters Kunst achten könnte; ja, da ihm der Vergleich fehlt, würde er vielleicht des Dichters Verdienst gar nicht erkennen; vergl. hierzu Herbart bei Willmann I, S. 425.

Sonst hat man sich gleich der ersten Lehreinheit zuzuwenden. Die sprachliche Vorbereitung auf diese kann, ebensowie die sachliche, in die Schule selbst verlegt werden. In der Quarta, wie auch noch später, wenn man einen neuen Schriftsteller zu lesen beginnt, ist dies auch zu empfehlen. Aber bei größerer Übung kann hier auch die häusliche Arbeit herangezogen werden, deren allzugroße Beschränkung ein erziehlicher Fehler ist. Man muß nur nicht verlangen, daß die Schüler mit bloßem Text und großem Lexikon Aufgaben liefern sollen, denen manchmal der Lehrer selbst nicht gewachsen sein würde. Bei solchem Vorgehen erzieht der Lehrer die Schüler zur Unwahrheit. Der Lehrer muß dem Schüler entweder Winke geben für das Verständnis schwieriger Stellen, oder ihn auf die Benutzung einer guten Schulausgabe mit Erklärungen verweisen. Gut ist solche eine Ausgabe aber bloß dann, wenn sie weiter nichts beabsichtigt, als dem Schüler bei der Vorbereitung zu helfen, wenn sie die Schwierigkeiten bloß erleichtert, nicht beseitigt und wenn sie der Behandlung in der Schule nicht vorgreift durch Hervorhebung der Schlagworte und Angabe des Inhalts.

Die häusliche Vorbereitung muß so weit gehen, daß der Schüler eine rohe Totalauffassung von dem Inhalte der vorbereiteten Stelle mit in die Schule bringt. Insofern stehen wir hier schon auf der Schwelle zur Darbietung.

Digitized by Google

b) Die eigentliche Darbietung (Synthese) zerfällt in zwei Teile α) die Übersetzung, β) Die Vertiefung. — α) Die Übersetzung tritt an die Stelle des Lesens bei einem deutschen Stoffe. Man könnte daran denken, auch in der Fremdsprache den Text zuerst vorlesen zu lassen. Aber das ist nur zweckmäßig bei völlig unvorbereitetem Nebensetzen, und auch da ist es richtiger, der Lehrer liest die Worte selbst vor oder läßt sie heimlich lesen. Das laute Vorlesen, das sehr zeitraubend ist, muß für den Schüler zugleich eine Übung im Schönlesen sein; schön lesen aber kann er nicht eher, als bis er den Text richtig verstanden hat. Das laute Lesen ist also aufzuschieben; vergl. G. Richter, Ein Schema zur Artikulation des Unterrichtes bei der Schriftstellerbehandlung, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 35, S. 65. Übersetzt wird hintereinander eine ganze Einheit, natürlich in der Regel von mehreren Schülern. Die Übersetzung und die Besprechung müssen sich reinlich sondern. Zu bekämpfen ist das wörtliche Übersetzen wie auch ein Übersetzen, das sich wörtlich dem Konstruieren anschließt. Konstruiert werden muß ja freilich auch noch manchmal in den Mittelklassen — natürlich wird dabei vom Prädikat ausgegangen —, und die Grundbedeutung von Wörtern muß auch noch manchmal festgestellt werden, aber Wortverbindungen, die es nicht entsprechend auch im Deutschen giebt, dürfen unter keinen Umständen wörtlich ins Deutsche übertragen werden. Ich darf wohl fragen: Wie denkt sich der Römer die Sache, wenn er sagt: „Bellum inferre alicui“? Aber dann frage ich weiter: Wie sagt der Deutsche dafür? „Jemanden mit Krieg überziehen, mit jemandem Krieg anfangen“. Die Übersetzung „jemandem den Krieg hineintragen“ darf gar nicht ausgesprochen werden, um das Sprachgefühl unserer Schüler nicht abzustumpfen. Das umgekehrte Verfahren hat unglaublich viel Unheil angerichtet. Ebenso muß die Nachahmung griechischer oder lateinischer Perioden im Deutschen in der Regel zurückgewiesen werden, damit das Deutsch unserer Schüler nicht verdorben werde. Den Schüler, der zu übersetzen hat, darf man nicht unterbrechen, höchstens kann man ihn einmal durch ein kurzes Wort vor einem Fehltritt bewahren. So gewöhnt man die Schüler an saubere Leistungen, die vom Lehrer wie auch von den Mitschülern besser beurteilt werden können. Denn letztere sind zunächst Richter, oder vielleicht zunächst nur einer von ihnen, den man besonders dazu bestimmt hat. „Was war falsch?“ „Was könnt Ihr besser machen, im ersten Satze? im zweiten Satze?“ Was die Schüler nicht zu bessern wissen, und was doch der Besserung bedarf, das hebt schließlich der Lehrer, der sich die mangelhaft übersetzten Stellen mit dem Bleistift bezeichnet hat, selbst heraus, um es noch richtig stellen zu lassen oder auch im Notfalle dies selbst zu thun.

So verstehe ich „die gemeinsame Erzeugung einer guten Übersetzung in der Unterrichtsstunde“, und das halte ich auch für eine fördernde Beschäftigung. Aber weiter soll man in der Regel mit seinen Anforderungen an gemeinschaftliche Arbeit nicht gehen. In Prima ist es ja eine ganz anziehende Übung, alle von den Schülern vorgebrachte Übersetzungsvorschläge vorsichtig mit dem vorliegenden Texte zu vergleichen und zum Bewußtsein zu bringen, welche Mittel die eine und die andere Sprache hat, um einen Gedanken oder Begriff einzukleiden: man kann gewiß so das Sprachgefühl und auch die Sprachkunst fördern; aber wollte man dies als eine Aufgabe bezeichnen, die alle Zeit, auch in den unteren Klassen, gelöst werden sollte, so würden andere Aufgaben, die noch wichtiger sind, nicht gehörig berücksichtigt werden können. Weiß ich doch, daß ich bei solchem Verfahren für die Übersetzung von vier bis sechs Zeilen von Tacitus' Germania oder vier Strophen Horaz eine ganze Stunde verbraucht habe, die uns übrigens sehr rasch verfloß. In den Mittel- und Unterklassen, wo der Wortschatz der Schüler noch so beschränkt ist, soll man solche Übungen unterlassen. Wenn die Schüler nicht mit Hilfe des Kommentars das rechte Wort gefunden haben oder sofort wissen, so lasse man nicht lange raten und wäge nicht erst lange ab, was sie bringen, sondern gebe selbst die richtige Verdeutschung. Denn wo bleibt sonst die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der alten Völker, wenn die Übersetzung so viel Zeit verschlingt?

Nachdem die Übersetzung von Mitschülern und Lehrer verbessert ist, könnte man die Musterübersetzung des Lehrers folgen lassen wollen. Für diese Reihenfolge bin ich auch früher eingetreten, aber schon 1895 (Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. XXVII, S. 242) bin ich davon abgekommen. Äußerlich sieht ja das Schema reinlicher aus, wenn erst die Übersetzung ganz abgethan wird und dann die Vertiefung eintritt; aber didaktisch ist es zweckmäßiger, erst die Vertiefung eintreten zu lassen,

weil dann die verschiedenen Begriffe und Gedanken, um deren Verdeutschung es sich handelt, in der Besprechung erst noch einige Male vorkommen, so daß dann die Übersetzung dafür leichter verstanden und sicherer behalten wird.

β) Vertiefung. Auch die Vertiefung, welche den Unterrichtsstoff zur vollen Klarheit bringen soll, hat es erstens mit der Form, zweitens mit dem Inhalt zu thun, und zwar in dieser Reihenfolge, weil ein sicheres Verständnis der Form zum leichteren Verständnis des Inhaltes beiträgt. aa) Die Sprachform ist unter drei Gesichtspunkten zu betrachten: 1. die Bedeutung der einzelnen Sprachmittel, d. i. Wortkunde oder Onomatik, 2. die Formen der einzelnen Sprachmittel und ihre Abhängigkeit von einander, d. i. Grammatik als Formenlehre und Syntax, 3. die Wahl der Sprachmittel, d. i. Stilistik und Rhetorik. — 1. Die Wortkunde hat es zu thun mit der Grundbedeutung der Worte und den abgeleiteten Bedeutungen, soweit sie für den einzelnen Fall in Frage kommen; aber da eine Sprache im wesentlichen nicht aus einzelnen Worten besteht, sondern vielmehr aus bestimmten Wortverbindungen, so hat sie sich auch mit den Phrasen zu beschäftigen. Hier sind also auch Wendungen anzueignen wie landem sibi parere (nicht parare) = berühmt werden; admirationem habere, movere (nicht admiratione adfici) = bewundert werden. Dabei wird ja schon oft in das grammatische und stilistische Gebiet übergegriffen. So auch bei den eben erwähnten Beispielen, die bei dem stilistischen Kapitel „Ersatzmittel" wieder vorkommen würden. Ähnlich liegt es bei folgendem Falle: ich lasse ‚proelio contendere cum aliquo' übersetzen mit ‚sich mit jemandem schlagen'. Dabei ist zu erörtern: contendere heißt eigentlich ‚sich anspannen, sich anstrengen'; dann „sich als Gegner anstrengen, d. i. wetteifern." Das kann ja auf verschiedenen Gebieten und mit verschiedenen Mitteln geschehen. Die Mittel werden im bloßen Ablativ angegeben, wie hier durch proelio. Warum kann ich nun proelio unübersetzt lassen? Der Begriff „sich schlagen" oder „kämpfen" ist enger als der von contendere; letzterer ist erst durch den Zusatz proelio so weit verengert worden, daß er sich mit der Verdeutschung „kämpfen, sich schlagen" ungefähr deckt. Auch bei diesen Erörterungen tritt eine Verschmelzung theoretisch verschiedener Dinge ein, die erweist, daß die sprachliche Vertiefung zwar dem Schema nach, wie oben geschehen, reinlich gegliedert werden kann, nicht aber in der Ausführung. — 2. Bei der grammatischen Vertiefung hat man sehr verschieden zu verfahren je nach dem Standpunkte und der Lehraufgabe der Klasse. In den unteren Klassen wird die Bestimmung und Zergliederung der Wortformen eine größere Rolle spielen als in den oberen; aber im Griechischen wird man auch in den obersten Klassen nicht ablassen dürfen, gelegentlich schwierige Wortformen, besonders homerische, erklären zu lassen, weil sonst die Formensicherheit, d. h. die Voraussetzung für eine gründliche Lektüre, unglaublich rasch schwindet. Aber wohl gemerkt! man frage nicht weiter, als nötig ist, um sich zu überzeugen, daß Unklarheit über die Form nicht bestehe. Die grammatischen Übungsstunden sind von der Lektüre reinlich zu trennen. Kommen Formen vor, die der Schüler noch nicht kennt und auch noch nicht verstehen kann, wie z. B. unregelmäßige Verbalformen bei dem griechischen Lesestoffe der Obertertia, so werden diese vorläufig wie bloße Vokabeln eingeprägt. Ähnlich hat man sich den syntaktischen Fügungen gegenüber zu verhalten. Schwieriges, aber schon Bekanntes, wird kurz erläutert oder aufgefrischt, Geläufiges übergangen, Unbekanntes einstweilen zurückgestellt oder als Phrase behandelt; z. B. in Quarta non dubito, quin, in Obertertia Konstruktionen mit πρίν, ὥστε. Wie der eigentliche grammatische Unterricht, von dem wir hier nicht weiter zu reden haben, mit der Lektüre in engere Verbindung gesetzt werden kann, habe ich behandelt im Jahrbuch des Ver. für wiss. Päd. XIX, 140 fl., XXVII, 231 ff., und in dem Aufsatze über die Gestaltung des Unterrichtes in den alten Sprachen, Lehrproben und Lehrgänge Heft 44, 61 ff. — 3. Ähnlich hat man zu verfahren mit stilistischen und rhetorischen Erscheinungen, deren genauere Betrachtung ja naturgemäßig größtenteils den oberen Klassen zufällt. In die Lektürestunde gehört ihre Erörterung nicht. Sobald eine Anzahl zusammengehöriger Fälle dagewesen sind, muß eine Stunde angesetzt werden, in der sie der Betrachtung unterworfen werden, um auf induktivem Wege Regeln zu gewinnen. Auf diese greift der Lehrer bei der Lektüre dann zurück, wenn es wegen Klarstellung des Gedankens nötig wird. Das ist z. B. häufiger bei ‚an' der Fall. Bei Dichtern würde endlich noch der Metrik Beachtung zu schenken sein. Auch für diese setzt man gelegentlich eine halbe Stunde an, um den vor-

Digitized by Google

gekommenen Lehrstoff zu ordnen und einzuprägen. Aber man geize mit der Zeit bei der Behandlung des Formalen, spanne hier auch den Hausfleiß an, um möglichst viel Zeit übrig zu behalten, zunächst für die sachliche Vertiefung.

bb) Die sachliche Vertiefung ist auch oft zweiteilig. Immer ist eine wissenschaftliche Vertiefung vorzunehmen, oft auch eine ethische. Bei der ersteren wird zunächst festgestellt, welches der Inhalt der gelesenen Einheit ist. Man läßt nämlich das Ganze gliedern und über jedes Glied eine Überschrift setzen, sei es mit einem Worte, sei es mit einem Satze, womöglich in der fremden Sprache. Dann dringt man tiefer ein, indem man das logische Verhältnis der Begriffe oder Sätze zu einander bestimmen läßt, oder indem man die Schüler anregt, sich in die Sachlage hineinzuversetzen, um die einzelnen Vorgänge in ihrem ursachlichen Zusammenhange zu erfassen, oder auch um zu begreifen, warum gerade dieses oder jenes Wort zur Bezeichnung der Sachlage gebraucht ist. Soweit es sich um Zuständliches handelt, darf der Lehrer nicht alles aus den Schülern herausfragen wollen; hier hat er selbst zu geben; so aus dem Gebiet der Antiquitäten. Hier hat auch, um mit den preußischen Lehrplänen zu reden (S. 25), „eine zweckmäßige Verwertung von Anschauungsmitteln einzutreten;“ vergl. hierüber meinen Aufsatz in den Lehrproben und Lehrgängen Heft 44, S. 69 und Art. „Anschaulichkeit des Unterrichts im Gymnasium“ Bd. I, S. 94, sowie Art. „Kunstunterricht“ S. IV, S. 256.

Aber die wissenschaftliche Vertiefung reicht nicht aus, wenn es sich in der Lektüre um Willensäußerungen, Entschlüsse, Thaten einzelner Personen oder auch ganzer Volkspersönlichkeiten handelt. Diese sind klarzustellen und vom Standpunkt der Klugheit und der Sittlichkeit aus zu beurteilen sowie psychologisch zu erklären. Man kommt also auf die Fragen: Was hat er gethan (gesagt)? Welche Absicht hatte er dabei? Hat er klug gehandelt? Hat er recht gehandelt? Wie erklärt sich seine Handlungsweise?

Sind alle Einzelheiten sachlich, ethisch und psychologisch erörtert, und ist der Verlauf der Geschichte oder der Zusammenhang der Gedanken völlig begriffen, dann kann man sich wohl bei schwierigeren Abschnitten von den Schülern eine geläuterte Totalauffassung geben lassen, die wesentlich anders ausfallen wird als die, welche auf Grund der bloßen häuslichen Vorbereitung gegeben worden war.

Hier endlich hätte dann die Musterübersetzung des Lehrers einzutreten, die, wenn die Vertiefung richtig angelegt war, etwas Neues kaum noch bringen wird. Sie muß vom Lehrer gut vorbereitet sein; vergl. R. Schenk, Die Lehrerübersetzung als positive Korrektur der Schülerübersetzung, Lehrproben und Lehrgänge Heft 28, S. 71. Derselbe, Nachübersetzen, Vorübersetzen u. s. w. Berls. Ztschr. für d. Gym. Wesen 1890, S. 406 ff. L. Freytag in Lyons Ztschr. für den deutschen Unterricht Heft I, 172 und 248. Es macht einen traurigen Eindruck, wenn der Lehrer in stotternder Weise, vielleicht unvollkommner als vorher die Schüler, ein Kapitel übersetzt und sich dabei, weil sein sprachliches Gewissen sich doch nicht bei dem zufällig gefundenen Ausdruck beruhigen mag, wiederholt verbessert. Wie soll da den Schülern ein Wohlgefallen aufgehen an den Schriftstellern? wie soll ihr Geschmack im Gebrauche der Muttersprache veredelt werden? Es kann ja nicht von jedem Lehrer soviel Geist verlangt werden, daß er dem Inhalte eines Schriftstellers völlig gerecht wird, aber, daß er eine gute Übersetzung bietet, das kann man fordern, denn dazu sind ausreichende Hilfsmittel vorhanden. Aber die Übersetzung soll nicht nur möglichst dem Texte kongruent sein, sondern sie soll auch dem Inhalte entsprechend vorgetragen werden; anders also ein sophokleischer Chor, anders eine Periode des Demosthenes, anders ein Abschnitt aus Tacitus. Ich erinnere mich noch mit Freude an meine Primazeit, wo diese Musterübersetzungen die Glanzleistungen unseres Lehrers waren, die auch großen Einfluß auf uns übten. Diese Musterübersetzung wird in der folgenden Stunde von den Schülern wiederholt. So prägt sie sich ein. Läßt man erst nach längeren Abschnitten die Nachübersetzung eintreten, so geht viel verloren — oder die Schüler suchen auch wohl zu täuschen, um bestehen zu können. d. h. sie schreiben heimlich nach und lernen dann die Übersetzung auswendig. Das Nachschreiben muß verhindert werden, sonst wird das Nachübersetzen zu einer mechanischen, wenig fruchtbaren Übung. Jetzt endlich wird der Text auch vorgelesen, sei es von den Schülern, sei es, was des Vorbildes wegen zuweilen nötig ist, vom Lehrer.

c) und d) Verknüpfung oder Association und Zusammenfassung oder

Syſtem. In der Regel glauben die Lehrer, mit der Erklärung und Überſetzung ſei die dem Schriftſteller zu widmende Arbeit abgethan; dem iſt aber nicht ſo. Es beginnt jetzt eine neue Arbeit in anderer Richtung. Bis zur Klarheit muß alles erhoben werden, was die Lehreinheit Neues gebracht hat. Von nun an wird bloß noch das weiter bearbeitet, woraus man etwas Begriffliches gewinnen kann, ſei es eine Regel, ſei es ein wiſſenſchaftlicher, ein ethiſcher oder äſthetiſcher Begriff, ein Urteil, eine Charakteriſtik, eine ſyſtematiſche Überſicht. Freilich, unter dem Geſichtspunkte: was läßt ſich Begriffliches aus dem Stoffe gewinnen? darf man ihn nicht erſt jetzt anſehen, ſondern man muß darüber klar geweſen ſein ſchon beim Beginn der neuen Einheit. Denn bei der Behandlung der Einzelheiten während der Vertiefung muß man dasjenige ſchon eingehender erörtert haben, was jetzt weiter bearbeitet werden ſoll. Iſt man darüber unklar, welcher begriffliche Stoff ſich aus einem Abſchnitte gewinnen läßt, ſo kann man ſich die Hilfsfrage ſtellen: Für welchen Begriff, welche Erſcheinung, welches Geſetz oder welchen allgemeinen Satz würde ſich der Inhalt des Abſchnittes als Beleg anführen laſſen? Was iſt Typiſches in ihm enthalten? — Habe ich bei der Vertiefung meiſt ſchon vorhandenes Wiſſen benutzt, um das Neue verſtehen zu laſſen, ſo ſuche ich bei den folgenden Stufen aus dem Neuen das Wertvolle heraus, was zur bleibenden Bereicherung des Vorſtellungsinhaltes der Schüler dienen ſoll und geeignet iſt, das Verſtändnis für ähnliche Vorſtellungen und Vorgänge zu vermitteln. So lernen die Schüler z. B. im erſten Abſchnitte von Cäſars Galliſchem Kriege eine Völkerwanderung kennen. Wenn ſie richtig behandelt wird, ſo werden die hier gewonnenen Vorſtellungen in Zukunft ſtets wieder erwachen, wenn von einer Völkerwanderung die Rede iſt. „Völkerwanderung“ wird in Zukunft alſo für die Schüler nicht mehr ein bloßes Wort ſein ohne Inhalt, ſondern der Inbegriff einer Fülle von Vorſtellungen. Die Schilderung der Schlacht bei Thermopylae im Herodot muß ein unvergeßliches Beiſpiel werden für den „Heldentod fürs Vaterland,“ ein Beleg für das Wort „Für das Vaterland zu ſterben iſt ſchön und ehrenvoll.“ Unter dieſem Geſichtspunkte werde ich den Inhalt des Abſchnittes durcharbeiten laſſen, Ähnliches gruppieren, Entgegengeſetztes (das Verhalten der Perſer und des Verräters) zur Beleuchtung daneben ſetzen, und ſo geordnete Vorſtellungen und Urteile gewinnen laſſen, die bei ähnlichen Fällen im Gedächtnis der Schüler wieder aufleben und zum Verſtändniſſe des Neuen dienen, vergl. meine Präparation über die Schlacht bei Thermopylae in der Berliner Zeitſchrift für Gymnaſialweſen Bd. 38, S. 417 ff. Leſe ich die Kämpfe Cäſars mit Vercingetorix im 7. Buche des Galliſchen Krieges, ſo werde ich als Hauptgeſichtspunkt für das Ganze hinſtellen: „Kampf eines unterworfenen Volkes um die Wiedererlangung ſeiner Freiheit.“ Man wird ſich alſo nicht begnügen, die Ereigniſſe in chronologiſcher Reihenfolge überſichtlich anzuordnen, ſondern alle charakteriſtiſchen Erſcheinungen zuſammenſtellen. Der Eindruck muß ein ſo klarer und tiefer werden, daß ſpäter bei der Behandlung der Freiheitskriege unter Armin, ja der Freiheitskriege gegen Napoleon I. von hier die allgemeinen Vorſtellungen wie aus einer Rüſtkammer herbeigeholt werden können. Aber ehe ich zu dieſem hohen Ziele komme, habe ich mich mit Teilzielen zu beſchäftigen; z. B. bei Aleſia: Antike Stadtbelagerung, Aufruf eines Volksheeres, Entſatz einer belagerten Stadt, Abwehr eines Entſatzheeres. Im erſten Buche von Tacitus Annalen wird im Anfange die Charakteriſtik des Auguſtus als ein Ziel erſcheinen, daß ich durch die Aſſociationen vorbereiten muß, aber daneben tritt bald ein anderes: Der Übergang einer Republik in eine Monarchie. Hier iſt wohl die einzige klaſſiſche Stelle, welche Schüler über ſolchen Vorgang zu leſen bekommen, hier alſo muß er in ſeinen Einzelheiten und in ſeiner Entwickelung von der Jugend erfaßt werden, um dann im weſentlichen für immer zu haften. Daneben dürfen kleinere Einheiten wie, „Tod und Totenfeier eines Fürſten“ nicht unbeachtet bleiben. Bei weiterem Leſen der Annalen wird man ſich beſonders den Kriegen der Römer mit den Deutſchen zuwenden. Da thun ſich Ziele auf wie: „Welches war Deutſchlands Lage zu Auguſtus, bez. Tiberius Zeit?“ „Wie ſuchten die Römer barbariſche Völker zu unterjochen?“ „Eine Charakteriſtik Hermanns des Cheruskers.“ „Deutſchlands Befreiungskämpfe unter Hermann.“ „Charakteriſtik des Germanikus.“ „Germanikus als Feldherr.“ Und im Hintergrunde ſteht immer als Ziel: „Charakteriſtik des Tiberius.“

Aus dem Geſagten geht hervor, daß man bei einem Schriftſteller mit reichem Inhalt nicht etwa den Text in eine Anzahl ſich aus-

schließender Abschnitte zerlegen kann, innerhalb deren ein bestimmtes „System" angestrebt wird, und auf die man später nicht wieder zurückkommt, oder mit andern Worten, daß der Text nicht der Reihe nach in eine Anzahl sich ausschließender Lehreinheiten zerschnitten werden kann, sondern daß ein Abschnitt, der für sich schon vielleicht eine methodische Einheit bildet, gleichzeitig ein Glied von einer oder mehreren anderen Lehreinheiten sein kann. So ist z. B. Tacitus Annalen I, 6, die Schlacht im Teutoburger Walde, und zwar diese wegen ihrer nationalen Bedeutung unter Hinzunahme von anderen Quellenangaben, als Einheit für sich zu fassen und nach Verlauf und Bedeutung zu erörtern. Ich werde also auf der Stufe der Association die Kampfesmittel und die Vorbereitungen auf beiden Seiten vergleichen, dann den Verlauf des Kampfes an den verschiedenen Tagen, dann die Wirkungen des Erfolges auf beiden Seiten. Dies führt zur Betrachtung über die Bedeutung der Schlacht. Diese werde ich in die rechte Beleuchtung rücken durch einen Vergleich mit der Schlacht bei Leipzig. So gelange ich einerseits zu einer chronologischen Übersicht, andererseits zu einem System: „Befreiung vom Joche der Fremdherrschaft durch eigene Kraft." Aber diese Schlacht soll wiederkehren als ein Glied in der Einheit: „Versuche der Römer, Deutschland zu knechten", und ebenso bei der Charakteristik Hermanns, bei der Schilderung deutscher Sitten u. s. w.

Hieraus folgt für die Gestaltung des Unterrichtes folgendes: Zunächst werde ich mir den Text des Schriftstellers in kleine Einheiten zerlegen, weil sich der Stoff bei reichlicher Gliederung leichter durchdringen läßt, und bei der ersten Besprechung werde ich mich auf der Stufe der Association leiten lassen durch die Rücksicht auf das für das nächste System in Aussicht genommene begriffliche Material. Derselbe Abschnitt wird aber später, sobald er als Glied einer anderen Einheit herangezogen zu werden verdient, von neuem durchgearbeitet unter dem Gesichtspunkt, der durch das neue System aufgestellt ist; alles andere in demselben bleibt dann unberücksichtigt. Also auf der Stufe der Association suche ich nicht alles Material durchzuarbeiten, das aus dem Texte gewonnen werden kann, sondern bloß dasjenige, das für das nächste System in Betracht kommt.

Leider lassen es viele Lehrer an solcher Durcharbeitung überhaupt fehlen; sie bewegen zwar das Material, zerkleinern es auch wohl wie fleißige Grubenarbeiter, aber sie unterlassen es, die kostbaren Körner edlen Gesteines zu sammeln und zu sichten, die darin enthalten sind. Höchstens entschließen sie sich öfters zu einer onomatischen Association, d. h. sie nehmen eine Retroversion vor oder fragen die Vokabeln ab. Freilich, wenn die Vokabeln von der fremden Sprache aus abgefragt werden, so kann das nicht als Association gelten; das ist bloß eine Einprägung des Gebotenen, keine Umordnung oder anderweitige Verbindung. Das Verfahren hat auch wenig Zweck. Denn daß der Schüler in dieser Reihenfolge Worte und Phrasen beherrscht, läßt sich ja bei der Übersetzung ersehen. Es muß also von der deutschen nach der fremden Sprache hin abgefragt werden. Aber damit nicht genug! Man wird die Worte und Phrasen auch nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppieren lassen, bald so, bald so, damit sie nicht bloß ins Bewußtsein treten, wenn von einer bestimmten Seite her nach ihnen gefragt wird. Die Rückübersetzung braucht auch keine wörtliche zu sein, sondern kann zur Variation werden, indem anderes Sprachmaterial mit verarbeitet wird, das man im Gedächtnis auffrischen will (immanente Wiederholung).

Aber man wird auch eine andere Art Association auf onomatischem Gebiete eintreten lassen müssen, die bewußter auf bestimmte Systeme hinarbeitet. Wir haben schon genügend angedeutet, daß wir Übersetzungen aus fremdsprachlichen Texten anstreben, die nicht den Eindruck des Stümperhaften machen, sondern in gutem, wenn auch schlichtem Deutsch die Gedanken der Vorlage möglichst entsprechend zum Ausdruck bringen. So schwer diese Aufgabe ist, so kann man sich ihr doch nicht entziehen, wenn wirklich das Deutsche mehr in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts treten soll. Die paar schriftlichen Übersetzungen aus den fremden Sprachen können die wünschenswerte Gewandtheit nicht erzielen; es muß der ganze Unterricht mit auf dieses Ziel hinarbeiten, indem gewisse Übersetzungsregeln gewonnen werden, auf deren Befolgung nachher geachtet wird. Auch hierzu sind Associationen nötig, nach zwei Seiten hin. Einerseits werden Beispiele zusammengesucht, wo verschiedenartige Gebilde der fremden Sprache im Deutschen gleichartig wiedergegeben werden, andererseits solche, wo dieselbe Erscheinung im Deutschen auf mannigfach wechselnde Weise wiedergegeben

werden kann oder muß. Auf der Stufe des Systems lassen sich dann einige Regeln gewinnen. Das darf aber nicht planlos gemacht werden. Freilich bei der Einteilung des Lesestoffes können stilistische Systeme ebensowenig Berücksichtigung finden wie grammatische. Aber sind eine Anzahl von Übersetzungserscheinungen vorgekommen, die zur Gewinnung einer oder mehrerer Regeln ausreicht — sehr viel Fälle sind für solche Induktionen nicht nötig —, so wird eine Stunde für Stilistik anberaumt, der Lehrer läßt die schon bekannten Fälle noch einmal herausheben, beobachten, vergleichen, gruppieren und so die Regel gewinnen, z. B.: „Zeitbestimmungen, die im Deutschen oft adverbiell gebildet werden, giebt der Lateiner gern durch Sätze an," oder umgekehrt. Zu solchem Vorgehen habe ich Handreichungen gegeben in meinen Schulausgaben von Cäsars Gallischem Krieg und Bürgerkrieg, teils in „Anleitungen" teils in „Abschnitten zur Übung"; vergl. auch Paul Cauer, Die Kunst des Übersetzens, Berlin 1894; Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele, S. 167 ff.: „Die Kunst des Übersetzens aus dem Französischen". Zum Schlusse bilden die Schüler selbst einige Beispiele zum Beweise, daß sie die Regel verstanden haben (Stufe der Anwendung).

e) Anwendung oder Methode. Am wenigsten Zeit kann bei der Schriftstellerlektüre der sog. Methode gewidmet werden, d. h. der Anwendung und gelegentlichen Erweiterung des eben gewonnenen begrifflichen Materiales. Immerhin ist es öfters geboten und auch möglich, etwa rasch eine parallele Erscheinung aus Vergangenheit oder Gegenwart nachweisen zu lassen oder die Frage beantworten zu lassen: „Was würdest du unter ähnlichen Umständen thun?" oder sich nach den späteren Folgen des gelesenen Vorganges zu erkundigen und den ursachlichen Zusammenhang erörtern zu lassen. Man kann aber auch das gelesene Stück in Verbindung mit dem folgenden setzen, indem man das neue sachliche Ziel angiebt und ermessen läßt, welche Bedeutung wohl der behandelte Vorgang für den folgenden gehabt haben mag, so daß also der Abschluß der einen Lehreinheit zu einer teilweisen Analyse für die andere wird. Aber alles das darf nicht viel Zeit kosten, damit nicht das Hauptziel dieses Unterrichts, nämlich die Lektüre selbst, zu kurz kommt.

4. Abgekürztes Verfahren. Wollte ich alle Lektüre in der hier ausführlich dargestellten Weise behandeln, so würde sich die oft gehegte und geäußerte Befürchtung erfüllen, daß zu wenig gelesen würde. Es ist aber schon oben gesagt, daß man die Sache vereinfachen kann, indem man gelegentlich Einzelziele verfolgt und die anderen zeitweise außer Augen läßt. Solch ein Einzelziel ist z. B., die Fähigkeit bei den Schülern zu entwickeln, ohne Vorbereitung rasch zu übersetzen. Das ist nicht nur wegen der Reifeprüfung wichtig, wo diese Leistung verlangt wird, sondern an sich; sonst würde es ja auch nicht als Prüfungsleistung aufgestellt sein. Es fördert die Schnelligkeit des Denkens, die Findigkeit des Geistes, das Urteil und den Mut. Beim sofortigen Übersetzen muß der Schüler schnell die ihm bekannten Redeteile analysieren, muß den Mut haben, aus diesen Stücken ein in sich übereinstimmendes Ganze zusammenzuphantasieren, und rasch nachprüfen, ob in dieses die anderen Redeteile hineinpassen oder sich klar werden, wo seine Kenntnis nicht zureicht. Gleichzeitig muß er seinen Vorrat an deutschen Sprachmitteln mustern, um diejenigen zu verwenden, die für den Zusammenhang oder auch für die Stilgattung am geeignetsten sind. Solche Übungen sind besonders sehr erziehlich für ängstliche Gemüter, die sich selbst nicht ein Urteil darüber zutrauen, ob sie einen Sinn herausgebracht haben, und sich sonst nicht eher beruhigen, als bis sie im Lexikon die Stelle gefunden haben, womöglich mit beigefügter Bedeutung. So scheint mir also gelegentliches oder auch planmäßiges Extemporieren eine berechtigte Übung. Nur darf man sie nicht anwenden, bevor die Schüler den Schwierigkeiten des Schriftstellers im allgemeinen gewachsen sind und muß sich stets durch einige Fragen überzeugen, daß man nicht bloß Leistungen einer glücklichen Phantasie vor sich hat.

Ein andermal will ich für historisch wichtige Thatsachen rasch die Quellen nachlesen lassen. Dann begnüge ich mich mit einer unvollkommenen Übersetzung, verzichte auf Muster- und Nachübersetzung, um größere Abschnitte zu lesen und den Inhalt zu verarbeiten. Gelegentlich werde ich längere Parallelstellen zur Erläuterung des Inhaltes aus anderen Schriftstellern heranziehen. So führt mich wohl Tacitus auf Cäsar oder Livius, Horaz auf Tacitus, Thukydides auf Herodot, Sophokles auf Homer, Plato auf Xenophon; oder ich ziehe aus demselben Schriftsteller andere Abschnitte zum Vergleich heran: dann lasse ich unter Um-

ständen die Stelle, wenn sie in aller Händen ist, blaß heimlich lesen, oder lese sie, im andern Falle, ausdrucksvoll vor, um dann sofort den Inhalt zu behandeln; höchstens werden ein paar Worte, auf deren genaues Verständnis es besonders ankommt, verdeutscht. Ich gebe solche Abschnitte wohl auch zu häuslicher Vorbereitung auf, mit dem Ziel, auf gewisse Punkte des Inhalts zu achten. Damit die Schüler sich nicht begnügen, eine deutsche Übersetzung zu lesen, sind vor dem Eintreten in die Besprechung einige Fragen über die Sprachform zu stellen. Der Inhalt selbst kann wegen der dargestellten Thatsachen wichtig sein, er kann es aber auch sein wegen des ethischen Gehaltes; je nachdem ist er verschieden zu behandeln. Will ich blaß zwischen größeren Stücken, die eingehend erörtert werden, den Zusammenhang herstellen, so können die Zwischenstücke auch unter Schülergruppen verteilt werden. So kann man ein minder wichtiges Buch der Ilias oder zehn bis zwölf Kapitel des Thukydides für eine Stunde vorzubereiten geben, indem man das Ganze in vier Teile teilt, deren jeder von einem Viertel der Klasse vorzubereiten ist. Man bearbeitet dann im Unterrichte bloß den Inhalt, überzeugt sich aber durch einige Stichproben, daß die Abschnitte wirklich im Urtexte gelesen sind. Aber auch in der gewöhnlichen fortschreitenden Lektüre muß nicht alles erschöpfend behandelt werden. Das gilt nicht nur von der Assoziation (s. S. 218), sondern auch von der Vertiefung. Die Ausführlichkeit der Behandlung hat sich zu richten nach dem didaktischen Wert, welche der einzelnen Sache innewohnt. Was wertlos ist für den Ausbau des Vorstellungsinhaltes und Umfanges der Schüler, verdient entsprechend weniger Beachtung. Aus dem Gesagten geht wohl zur Genüge hervor, daß nirgends dem Stoffe aus Liebe zum Schema Gewalt angethan werden muß. Die Art des Gegenstandes, die Fundstätten, die der Text für dieses oder jenes Gebiet enthält, die Klassenstufen, das Unterrichtsziel im allgemeinen wie im besonderen entscheiden darüber, wie weit der oder jener Gesichtspunkt in den Vordergrund zu treten hat. Es ist alles beweglich; nur dreierlei muß festgehalten werden: das Einzelne muß, soweit thunlich, zur Klarheit gebracht, zu anderem in Beziehung gesetzt und zur Gewinnung von etwas Allgemeingiltigem verwertet werden. Die durch die Schriftstellerlektüre vermittelten Vorstellungen sollen nicht wilden Haufen unbearbeiteter Steine gleichen, sondern wohlgegliederten Bauwerken aus behauenen Steinen. Je gehaltreicher ein Stoff ist, um so ausführlicher wird man ihn meist behandeln, und um so mehr wird sich dann die Behandlung dem Grundschema anpassen. Da nun die gedruckten „Präparationen" aus der Schriftstellerlektüre natürlich nur besonders wertvolle Stoffe behandeln, und da andererseits die Verfasser bei einer solchen Art von Probeleistungen glauben, etwas in seiner Art möglichst Vollkommenes, künstlerisch Abgerundetes vorbringen zu sollen, so haben die Fernerstehenden öfters den Eindruck bekommen, als ob beim Unterrichte nach den formalen Stufen alles auf das Streckbett gelegt und somit der Unterricht unnatürlich gemacht würde. Wie falsch diese Anschauung ist, hoffen wir gezeigt zu haben.

5. Zusammenfassungen. Abschließende Betrachtung des Lektürestoffes. Es ist schon oben angedeutet worden, daß während der Lektüre an bedeutsamen Abschnitten Halt gemacht werden muß, um das Gelesene noch einmal zu überblicken, aber nicht, um bloß, wie es auch sonst wohl geschah, die gewonnenen Vorstellungen oder Inhaltsübersichten noch einmal in derselben Reihenfolge ablaufen zu lassen, nein, es müssen außerdem auch neue Ziele aufgestellt werden; so ist etwa am Schluß eines Aktes in einem griechischen Drama die Frage aufzustellen: „Aus welchen Verhältnissen hat sich der Konflikt ergeben?" „Welche Charaktereigenschaften haben sich bis jetzt an dem Helden gezeigt?" oder in einer Rede: „Wie hat der Redner die Bedeutung der Klage abgeschwächt?" „Durch welche Mittel sucht der Redner das Interesse der Hörer zu gewinnen?" Bei solchen Fragen befinden wir uns auf der dritten der sog. formalen Stufen. Diese Konzentrationsfragen nötigen, den schon bearbeiteten Stoff noch einmal unter neuem Gesichtspunkte zu betrachten oder wenigstens vereinzelt schon Erwähntes zusammenstellen. Unter Umständen gelangt man sofort zu bestimmten Systemen z. B. „Die Lage Thebens bei Beginn der Handlung in der Antigone;" „Die Thätigkeit des Alkibiades bei Sizilien;" „Die Entstehung von Achills Groll," „Woran erkennen wir, d. h. die jetzigen Leser, die Schuld des Ödipus?" Oft aber auch wird man sich vorläufig mit einigen Assoziationen begnügen, die erst später, nach Beendigung größerer Abschnitte, wieder vorgenommen, weiter fortgeführt und schließlich bis zu einem System verarbeitet werden, so z. B. „Die Topographie von Troja," „Die physikalische Erdkunde des

homerischen Asiens," „Der Charakter Achills," „Der Groll und die Versöhnung der Könige Agamemnon und Achill" a) menschlich betrachtet, b) betrachtet in ihrem Einfluß auf die kriegerischen Vorgänge in der Ilias. Das sind lauter Fragen, die erst nach Abschluß der Iliaslektüre völlig behandelt und zum System gebracht werden können: aber nach jedem größeren Abschnitte muß Material dafür gesammelt werden, weil es nicht möglich ist, ohne solche vorbereitenden Arbeiten solche Fragen am Ende mit einiger Gründlichkeit zu behandeln.

Die Durcharbeitung einer Schrift nach Beendigung ihrer Lektüre ist eine Aufgabe, von deren Wichtigkeit für die erziehlichen Zwecke der Schule viele Lehrer noch nicht hinreichend durchdrungen sind. Ich habe erlebt, daß heute die letzten Verse von König Ödipus übersetzt wurden und morgen in der Iliaslektüre fortgefahren wurde; ja es kommt nicht selten vor, daß zufolge schlechter Zeiteinteilung die Lehrer das Lesen einer Schrift gar nicht bis zu einem gewissen Ende bringen, sondern wegen Schluß des Schuljahres plötzlich abbrechen. Man hat ja freilich, um dies zu rechtfertigen, die Behauptung aufgestellt, die Wirkung der Lektüre antiker Schriftsteller sei eine unmittelbare und werde nur abgeschwächt durch die Zuthaten des Unterrichts. Die erste Hälfte dieser Behauptung ist ja auch gewiß nicht ganz falsch. Sonst ließe es sich nicht erklären, daß von Horaz, Homer, Sophokles so viele Erwachsene noch mit Begeisterung reden, die einen nach unseren Begriffen geringwertigen Unterricht genossen haben. Aber auf der anderen Seite ist die Zahl derer auch recht groß, die von dieser Begeisterung nichts wissen. Was folgt daraus? Daß es unter den Schülern kongeniale Naturen giebt, die auch ohne Vermittelung des Unterrichts von Schriftstellern tiefe Wirkungen empfangen, weiter nichts. Für alle anderen — und das ist die Mehrzahl der Menschen — muß der Lehrer eintreten, um sie anzuleiten, den Gehalt der Schriftsteller auszuschöpfen. Wenn die Lehrer das vielfach unterlassen, so geschieht dies nicht aus Unfähigkeit, diesen Gehalt zu erkennen und zu vermitteln, sondern manchmal infolge von Überschätzung der Schüler, denen sie zutrauen, sie könnten von selbst alles das bemerken und empfinden, was dem Lehrer beachtenswert erscheint, manchmal aus Überschätzung des Sprachlich-Formalen und der Übersetzung, wegen deren sie für die sachliche Vertiefung keine Zeit übrig behalten. Einem befreundeten älteren Amtsgenossen verdanke ich eine Anzahl feinsinniger psychologischer Bemerkungen über Odyssee und Ilias: die Schauplätze der Handlungen, die einzelnen Personen, die Beweggründe der einzelnen Handlungen und ihr Verlauf, alles das stand lebhaft vor seinem inneren Auge, aber seine Schüler haben von dieser Feinsinnigkeit nichts wahrgenommen, er hatte nie Zeit, sie auf solche Dinge hinzuweisen. Wenn der Lehrer, ohne die Schätze zu heben, welche für die Anschauung, die Phantasie, das logische und sittliche Urteil in den Schriftstellern enthalten sind, zu Neuem fortschreitet, so kommt mir das vor, wie wenn sich einer begnügt, edle Früchte bloß von außen zu zeigen, statt sie mit hohem Genusse verzehren zu lassen.

Nach welchen Seiten hin soll nun der in einem Schriftwerke dargebotene Stoff noch durchgearbeitet werden? Das hängt teilweise von der Natur des Schriftstellers ab, teilweise aber lassen sich auch allgemeine Sätze aufstellen. Überall ist, da wir ja nur Kunstwerke in der Schule lesen, der Aufbau der ganzen Schrift zu entwerfen. Manchmal läßt sich auch erwägen, welche besonderen Gründe den Verfasser veranlaßt haben, den Plan gerade so zu gestalten. Sind ähnliche Werke schon bekannt, so werden sie zum Vergleiche herangezogen, so Cäsar bei Livius, Ovid bei Vergil, Cicero bei Demosthenes und Plato, Xenophon bei Plato, Livius und Herodot bei Thukydides, dieser bei Tacitus u. s. w. Habe ich die Rede pro Archia behandelt, und kann zum Vergleiche die früher gelesene Rede pro lege Manilia heranziehen, so wird der Unterschied zwischen der Staatsrede und der Gerichtsrede anschaulich werden, aber die Schüler werden, sobald ihr Augenmerk überhaupt hierauf gerichtet ist, auch erkennen, daß die Archiasrede nicht bloß Gerichtsrede ist, sondern, soweit sie extra causam fällt, zu dem genus demonstrativum (ἐπιδεικτικόν) gehört. Wie hier die Arten der Schriften geschieden werden, so müssen auch die einzelnen Schriftsteller als Vertreter gewisser Litteraturgattungen erkannt werden. Fast überall läßt sich die Frage aufwerfen: „Welchen Zuwachs an geschichtlichem Wissen habt ihr erhalten?" Dies wird dann nach der Zeit oder den Völkern und Personen oder sonst nach bestimmten Kategorien geordnet, aus dem schon Bekannten ergänzt und mit diesem verschmolzen. Ebenso wird es mit dem religiösen, ethischen, kulturgeschichtlichen, erdkundlichen, topographischen,

u. s. w. Material gemacht. Bei Horaz wird man abschließend die Gedichte nach den Hauptgedankenkreisen gruppieren, und innerhalb dieser Gruppen durch Vergleiche tiefer und tiefer in die Denkweise des Dichters, vielleicht auch in das Wesen der Dichtung selbst eindringen.

Aber die Lektüre soll nicht nur die Erfahrung und die Kenntnisse der Schüler bereichern, sondern auch den Umgang erweitern. Die Schüler müssen sich hineindenken in die Personen, sei es des darstellenden Schriftstellers, sei es der dargestellten Menschen, müssen im Geiste ihnen nachzuleben suchen, was sie erlebt, ihnen nachzufühlen suchen, was sie gefühlt, mit ihnen kämpfen und siegen oder unterliegen, vielleicht aber auch wider sie streiten in ihrem Innern. Durch solches Sich-Versenken in fremde Menschen lernt man teils sich selber besser erkennen, teils vermehrt man seine Menschenkenntnis, indem man mit immer mehr Typen seiner Gattung vertraut wird, und zwar ohne die bitteren eigenen Erfahrungen, mit denen die Erweiterung der Menschenkenntnis so oft verknüpft ist. Kurz und gut, alle Gesichtspunkte, für welche ein Schriftwerk ausreichenden Stoff bietet, um zu etwas Allgemeingiltigem oder wenigstens Zusammenhängendem zu gelangen, sind an sich geeignet, bei den Schlußbetrachtungen aufgestellt zu werden. Aber man wird wohlthun sich zu beschränken auf das, wofür das einzelne Schriftwerk besonders als Fundstätte zu gelten hat.

Was für Zuwachs an Vorstellungen sich bei der Lektüre einzelner Schriftwerke gewinnen läßt, hat für einige in großen Zügen angegeben Herm. Schiller, Pädagogik § 44 „die Schriftstellerlektüre auf der Oberstufe." Aber eines vermisse ich auch bei Schiller: Die letzte Zusammenfassung des gesamten Lektürestoffes am Schluß des Schulkursus. Diese läßt sich folgendermaßen einrichten: Jeder Schüler schreibt auf einen Zettel, welche Schriftwerke er in griechischer oder lateinischer Sprache kennen gelernt hat. Hat sich dann der Lehrer eine Übersicht gemacht, so verteile er die Rollen. Einige Schüler haben sich vorzubereiten auf die Lebensgeschichte gewisser Schriftsteller, andere haben sich dieses oder jenes Schriftwerk genauer anzusehen; daß das, was in Prima gelesen worden ist, noch allen bekannt ist, dafür muß der Klassenunterricht gesorgt haben. Darauf wird in einigen Stunden eine Übersicht über die griechische oder römische Litteratur in ihren Hauptzügen gegeben, bei der der Lehrer den verbindenden Text übernimmt und jeder Schüler an seiner Stelle einen kurzen Vortrag einfügt. Gleichzeitig kann man hierbei gewinnen: eine chronologische Tafel, eine Übersicht über die verschiedenen Gattungen der Litteratur und ihre Vertreter und eine Zusammenstellung der Zeitabschnitte und der Menschenkreise, mit denen die Lektüre bekannt gemacht hat. So wird nicht nur das vereinzelte Wissen der Schüler unter sich in gebührenden Zusammenhang gebracht, sondern auch die Einsicht erweckt, daß die Auswahl von Schriftwerken, die sie kennen gelernt haben, nicht zufällig, sondern planmäßig getroffen ist.

2. Beispiele. Habe ich auch fortwährend meine Erörterungen durch Beispiele anschaulicher gemacht, so scheint es mir doch zweckmäßig, an zwei Schriftstellern deutlicher zu zeigen, wie die Schriftstellerlektüre zu betreiben ist. Herrscht doch darüber thatsächlich in Lehrerkreisen noch recht viel Unklarheit. Ich wähte ein lateinisches Prosawerk aus dem Kreise der unteren Schulklassen und eine griechische Dichtung aus dem Kreise der oberen Klassen: Cäsars Gallischen Krieg und Homers Ilias.

a) Cäsars Gallischer Krieg: *α*) Allgemeiner Leseplan. Ich nehme an, daß in Untertertia die ersten drei Bücher gelesen werden sollen; es sind also 60 Seiten Text in $40 \times 4 = 160$ Lehrstunden oder, da im Laufe des Jahres immer einige Störungen vorkommen, in 150 Stunden zu lesen. Hiervon muß ich 30 Stunden auf Zusammenfassungen und das Durcharbeiten größerer Abschnitte rechnen. Es bleiben also 120 Stunden für das Übersetzen und Behandeln der Textabschnitte übrig; mithin entfallen auf die Seite Text durchschnittlich zwei Stunden und auf das erste Buch, dessen 54 Kapitel 30 Seiten umfassen, 60 Stunden, sowie von den 30 oben vorbehaltenen Stunden etwa 10, also zusammen 70 Stunden. Aber ich darf für das erste Buch mehr Zeit ansetzen; denn erstens geht das Lesen und Übersetzen im Anfang natürlich langsamer als später, zweitens bietet das erste Buch mehr Schwierigkeiten als die beiden anderen Bücher, drittens können größere Abschnitte des dritten Buchs kursorisch gelesen werden, sowohl des Inhalts wegen, als weil die Schüler dann weiter gefördert sind. Ich darf also unbedenklich für das erste Buch 88 Stunden, d. h. 22 Schulwochen in Anspruch nehmen. Nun muß ich aber auch darauf denken, daß ich vor den Sommerferien an einen

tieferen Einschnitt komme. Ist das erste Schulvierteljahr kurz, so werde ich Mühe haben, innerhalb desselben bis zum Schluß des Helvetierkrieges (29 Kap., 14 Seiten Text) zu gelangen; im Notfalle muß ich dann einige Grammatikstunden zu Hilfe nehmen, die ich nach den Ferien wieder an die Grammatik abgebe. Ist das Vierteljahr lang, so kann ich von dem nächsten großen Abschnitte „Krieg mit Ariovist" noch die Einleitung lesen, welche drei Seiten umspannt und bis Kap. 33 reicht. Sollten noch einige Stunden überschüssig sein, so weise ich sie dem Grammatikunterrichte zu und nehme sie nach den Ferien wieder zurück. Daß die große Lehreinheit „Krieg mit Ariovist" durch die — kürzeren — Herbstferien unterbrochen wird, läßt sich nicht vermeiden, aber eine geeignete Stelle kann ich auswählen für die Unterbrechung. So mache ich mir meinen Lesеplan für das ganze Jahr, und wenn er auch nicht im einzelnen genau eingehalten werden kann, im ganzen muß ich ihn durchführen.

*β)* Die Gliederung nach Lehreinheiten. Bei Geschichtsschreibern sind natürlich die Lehreinheiten teilweise durch die Reihenfolge der Ereignisse vorgeschrieben; so auch im ersten Buche des Gallischen Krieges. Es zerfällt, abgesehen von einem einleitenden Kapitel, in zwei große Einheiten: der Helvetierkrieg, Kap. 2 bis 29, und der Krieg mit Ariovist, Kap. 30 bis 54.

Das einleitende Kapitel hat uns zuerst zu beschäftigen. Wir erregen die Aufmerksamkeit der Schüler, indem wir von dem Titel des ganzen Buchs De Bello Gallico ausgehen. „Um die einzelnen Kriegszüge zu verstehen, müssen wir erst den Kriegsschauplatz überblicken." So denkt auch Cäsar, und deshalb teilt er zunächst einiges mit über Land und Leute. Dann wird erst auf der Karte von Frankreich festgestellt: Die Lage des Landes von uns aus, seine Grenzen, seine Hauptflüsse und einige Gebirge. Bevor ich hierauf zum Übersetzen übergehe, beseitige ich erst einige sprachliche Schwierigkeiten, die sich dem Schüler entgegenstellen. Wie das zu geschehen hat, ist von mir weitläufig behandelt im Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik XIX (1887) S. 152 bis 156. Dort lese man auch nach, wie die sprachliche Synthese behandelt und die Übersetzung gefeilt wird. Hier will ich mich mit dem Inhalte beschäftigen. Bei der „Gliederung" ergiebt sich, daß der Reihe nach behandelt werden 1. die Einteilung Galliens in drei Teile, 2. die Verschiedenheit und Abgrenzung der drei Volksstämme, 3. die Tapferkeit der Belgier und ihre Gründe, 4. die Tapferkeit der Helvetier, 5. die Grenzen a) des keltischen Galliens, b) Belgiens, c) Aquitaniens. Indem der Lehrer sich den gesamten Inhalt des Kapitels noch einmal vergegenwärtigt, findet er, daß folgende Associationen vorgenommen werden können: I. Einteilung des Landes: 1. Wie viele Volksstämme finden sich in Gallien? 2. Wie ist das Land unter sie geteilt? 3. Von welcher Art sind die Grenzen? Hier wird er einfügen: Welcher Landesteil ist noch erwähnt, der geographisch zu diesem Lande gehört? Provincia. Ebenso wird er gleich die Frage behandeln: Welche Länder begegnen uns noch unter dem Namen Gallien in der römischen Geschichte? Gallia cisalpina, das wieder durch den Padus in zwei Teile geteilt wird. II. Die zweite Association handelt von den Bewohnern Galliens. 1. Was erfahren wir von ihrer Gesittung im allgemeinen und im einzelnen? 2. Wie erklärt sich der verschiedene Grad ihrer Gesittung und ihrer Tapferkeit? Auf der Stufe des Systems ergiebt sich:

I. Gallien wird durch die Alpen in zwei Teile geteilt:
   1. Gallia cisalpina oder citerior, das wieder zerfällt in G. cispadana und transpadana,
   2. Gallia transalpina oder ulterior, das zerfällt
      a) in den bereits römischen Teil G. Narbonensis oder Provincia,
      b) in das freie Gallien mit den Teilen: α) G. Belgica, β) G. Celtica, γ) Aquitania.

II. Die Natur eines Volkes hängt zum Teil ab von seinen Nachbarn.

Auf der Stufe der Methode kann ich fordern: Vergleiche das freie Gallien mit dem heutigen Frankreich rücksichtlich seiner Grenzen und rücksichtlich der Einheitlichkeit des Volks. Bespricht die Bedeutung der Provincia für die Gesittung Galliens. In welchen Beziehungen stehen die Germanen zu den Galliern? Welche drei Arten natürlicher Grenzen haben wir kennen gelernt? (Meer, Flüsse, Gebirge.)

Über die weitere Ausnutzung des sprachlichen Stoffes für den Grammatikunterricht, die in besonderen Stunden zu erfolgen hat, bemerke ich hier nur dieses: Der Lehrer hat sich die Jahreslektüre im voraus daraufhin anzusehen,

für welche Abschnitte seiner grammatischen Lehraufgabe Fundstätten innerhalb derselben vorhanden sind, die geeignet sind, gewisse grammatische Regeln erschließen zu lassen. Auf die hierher gehörigen sprachlichen Erscheinungen wird fast ausschließlich bei der grammatischen Durcharbeitung Rücksicht genommen, und es werden schriftlich Reihen angelegt. Aber diese müssen bald zum Abschluß gebracht werden, d. h. zur Aufstellung eines Systems, also in diesem Falle einer Regel, verwendet werden; denn alles Unfertige, Vereinzelte belastet das Gedächtnis mehr als das Abgeschlossene. Im übrigen sehe man nach meine Aufsätze im Jahrbuch für wiss. Päd. XIX, S. 161 ff. und „Über die Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen" in den Lehrproben und Lehrgängen Heft 44, S. 61 ff.

Als Ziel für die nächste Lehreinheit im Gallischen Kriege stellen wir auf: Wir wollen lesen, wie Cäsar zunächst die im ersten Kapitel erwähnten Helvetier besiegte. Es wird erst noch einmal wiederholt, was über die Helvetier schon bekannt ist, dann erwogen, wie ein Zusammenstoß erfolgen konnte, und schließlich der Text übersetzt. Man sieht, daß der Zusammenstoß nicht sogleich erfolgte, sondern erst von der Auswanderung der Helvetier die Rede ist. Diese wird nun zunächst als Ziel hingestellt. Ein Überblick über das zweite Kapitel zeigt dem Lehrer, daß hier die Gründe für die Auswanderung angegeben werden; zugleich aber wird auch viel erdkundlicher Stoff geboten, der auch eine Zusammenfassung erheischt. Die Übersicht über den Inhalt des Kapitels gestaltet sich so: 1. Wer ist Orgetorix, was will er und wie sucht er es zu erreichen? 2. Warum glauben die Helvetier andere Wohnsitze, ja die Herrschaft in Gallien erlangen zu können? 3. Welcher Grund bestimmte die Helvetier, sich zur Auswanderung überreden zu lassen? 4. Woran hinderte sie die Beschaffenheit ihres Landes? 5. Welches Mißverhältnis bestand zwischen der Größe ihres Landes und der Einwohnerzahl? Vertiefungsfragen ergeben außerdem, daß bei den Helvetiern Adel und Volk gesondert sind, daß es einen König nicht gab, aber die Möglichkeit, König zu werden, nicht ausgeschlossen war, daß die Verhältnisse in Gallien es einem Volke gestatteten, eine Vormachtsstellung zu erringen. So sind denn die Konzentrationsfragen zu stellen:

I. Was erfahren wir über die Wohnsitze der Helvetier und über sie selbst?
   1. über die Wohnsitze, die Grenzen (Berge, Flüsse, See), die Nachbarn, die Beschaffenheit und die Ausdehnung des Landes,
   2. über die Helvetier: sie sind tapfer, kriegerisch, genießen hohes Ansehen, fühlen sich in ihrem Lande nicht wohl. Dies leitet über zu:

II. Welche Gründe veranlassen sie zur Auswanderung?
   1. Die natürlichen Grenzen, welche sie einengen und an Auszügen hindern,
   2. ihre Kriegslust und das Gefühl ihrer Kriegstüchtigkeit,
   3. die Übervölkerung,
   4. daß ein angesehener, kluger und unternehmender Mann sich an ihre Spitze stellt.

Aber die Auswanderung der Helvetier soll den Schülern eine Einzelerscheinung nicht dünken; sie ist in Beziehung zu setzen zu Ähnlichem. Ich frage also

III. Kennt Ihr noch andere Auswanderungen von Völkern und ihre Veranlassung? Es werden vorgebracht: Auszug der Juden aus Ägypten unter Moses; der Zug in die assyrische und die babylonische Gefangenschaft; Rückkehr der Juden unter Serubabel. Ein Vergleich ergiebt, daß die Auswanderungen teils freiwillige, teils erzwungene sind.

Auf der Stufe des Systems lassen sich dann folgende Sätze gewinnen:

1. Im Jahre 61 n. Chr. beschlossen die Helvetier unter Führung des Orgetorix auszuwandern.

2. Freiwillige Auswanderungen von Völkern kommen vor, wenn diese a) sich in ihrem Lande nicht wohl fühlen, b) sich zutrauen, andere Völker zu verdrängen oder zu überwinden, c) einen unternehmenden Führer haben.

Auf der fünften Stufe (der Anwendung oder Methode) lassen sich die Aufgaben stellen:

1. Vergleicht die Gründe zur Auswanderung, welche die Juden hatten, als sie unter Moses nach Kanaan zogen, mit denen, welche hier die Helvetier hatten.

2. Wie kam es, daß Orgetorix so leicht die Helvetier zur Auswanderung überredete? (Die Gründe liegen teils in ihm, teils außer ihm.) Glaubt Ihr, daß er es wohl meinte mit seinem Volke? Diese Frage dient als Überleitung zum folgenden Kapitel. Eine eingehendere Besprechung des Orgetorix ist bis zum Schlusse des vierten Kapitels aufzuheben,

Digitized by Google

wo auch aller auf ihn bezügliche Stoff, der vorher erwähnt ist, mit heranzuziehen ist.

Kapitel 3 handelt zunächst von den Vorbereitungen zur Auswanderung. Diese sind teils allgemeiner, teils besonderer Art. Kapitel 4 wird beherrscht von der Persönlichkeit und dem Schicksal des Orgetorix. Kapitel 5 und 6 kann man zusammen behandeln: sie enthalten die letzten Vorbereitungen und die Wahl des Wegs. Als systematisches Material läßt sich gewinnen: Wie sichert man den glücklichen Erfolg einer Auswanderung? Außerdem giebt es Zuwachs an erdkundlichen Kenntnissen. Kapitel 7 und 8 bilden wieder eine Einheit. Als geschichtliches System ergiebt sich: Der Versuch der Helvetier, durch die römische Provinz zu ziehen, wird vereitelt; als kriegswissenschaftliche Systeme: Anlage zur Verteidigung einer Flußlinie. Wichtigkeit natürlicher Grenzen (früher der Jura, jetzt der Rhodanus); als sittliches System: Die lopflose Masse der Feinde wird überwunden durch die Thatkraft und Klugheit Cäsars, trotz seiner geringeren Macht, oder abstrakter: Nicht so sehr die Menge ist entscheidend für den Erfolg des Kampfes, als Thatkraft und Klugheit.

Ferner können Kapitel 9—12 zu einer Lehreinheit zusammengefaßt werden. Da anfangs von zwei Wegen die Rede war, welche die Helvetier hätten einschlagen können, so finden die Schüler von selbst, daß sie es nun mit dem zweiten versuchen werden; Ziel ist: Der zweite Zusammenstoß Cäsars mit den Helvetiern. Kapitel 9 bereichert das Vorstellungsmaterial durch die Begriffe: internationale Verhandlungen, Staatsvertrag. Kapitel 10 zeigt Cäsars Vorbereitungen zu einem größeren Kriege und läßt einen Blick thun auf die Beschaffung des römischen Heeres; auch bringt es eine Anzahl erdkundlicher Mitteilungen. Kapitel 11 enthält die Gründe, welche Cäsar veranlaßten, den Krieg aufzunehmen, obwohl die Helvetier das römische Gebiet nicht berühren wollten. Es ist zu prüfen, ob Cäsars Handlungsweise zu billigen ist. Kapitel 12 enthält einen Flußübergang, eine kurz geschilderte Schlacht und einen geschichtlichen Rückblick, der diese Zeitereignisse mit der Vergangenheit verknüpft. Beim Abschluß dieses Abschnittes ist der geschichtliche Inhalt der vier Kapitel kurz zusammenzustellen, dann ebenso der erdkundliche. Ferner ist zu gewinnen: Cäsar ist klug als Politiker, als Feldherr und als Schriftsteller. Es können die Fragen angefügt werden: 1. Was wäre wohl geworden, wenn Cäsar nicht eingegriffen hätte? (So wird die weltgeschichtliche Bedeutung dieses Krieges den Tertianern angedeutet.) 2. Wodurch wurde es Cäsar erleichtert, in die gallischen Verhältnisse einzugreifen?

In Kapitel 12 und 13 fängt eine neue größere Handlung an, sich vorzubereiten. Nach einem Flußübergange, der zu einem Vergleiche zwischen Römern und Helvetiern Anlaß giebt, erfolgen Verhandlungen, die etwas Typisches haben und deshalb ein näheres Eingehen verlangen. Zunächst sind die Reden, welche einerseits der neue Führer der Helvetier, Diviko, andererseits Cäsar hält, zu gliedern. Dann ist festzustellen, aus welcher Stimmung beiderseits diese Reden hervorgehen, und wie sich diese Stimmung erklärt. Diese Reden sind mit den Verhandlungen zu vergleichen, welche gegenwärtig beim Drohen eines Krieges mit den Feinden stattfinden, teils in der redlichen Absicht, den Streit beizulegen, teils in der Absicht, Zeit zu gewinnen. Solche Verhandlungen haben als ständige Teile: Heraushebung der Kriegsursache auf der einen Seite, Zugeständnisse auf beiden Seiten bis zur angeblichen Grenze des Möglichen, Einschüchterung des Gegners, Heraushebung des Punktes, weshalb eine Einigung nicht möglich ist. Daß solche Erörterungen in einer Untertertia anders anzustellen sind als in einer Prima, ist selbstverständlich, aber empfänglich sind auch die Kleinen dafür; ja es finden sich auch immer einige geweckte Jungen, welche die Reden, wenn auch nicht mehr lateinisch, so doch deutsch frei halten und sich dabei gegenseitig mit kriegerischen Blicken messen.

Kapitel 15 bietet insofern eine Überraschung, als es hier noch nicht, wie man erwartet hatte, zur Schlacht kommt, sondern die Helvetier ziehen ruhig weiter und Cäsar folgt ihnen 15 Tage lang. Wie kommt das? Die Helvetier haben keinen Anlaß, eine Schlacht anzubieten, so lange Cäsar sie nicht in ihrer freien Bewegung hindert, und Cäsar will offenbar erst eine günstige Gelegenheit abwarten, denn für einen verächtlichen Gegner hält er die Helvetier nicht. Daß es kleine Reibereien zwischen den beiden Heeren giebt, ist naturgemäß. Alles das läßt sich bei der „sachlichen Vertiefung" mit den Schülern gewinnen. Systematisches Material giebt es in diesem Kapitel nicht ausreichend, um es als Lehreinheit zu behandeln.

Dann folgt eine Episode, Kap. 16—20, die

uns Cäsar in Verhandlungen mit seinen Bundesgenossen, den Häduern, zeigt. Hier offenbaren sich uns typische Verhältnisse, d. h. solche, wie sie wahrscheinlich in den meisten gallischen Staaten bei dem Herannahen der Römer waren: eine patriotische und eine römerfreundliche Partei stehen sich gegenüber. Da die Tertianer schon von Hermann dem Cherusker gehört haben, so kann eine Parallele gezogen werden. Es kann auch schon dem Satze zugestrebt werden: Zwiespalt der Völker unterwirft sie den Eroberern. Auf der anderen Seite ist „der kluge Eroberer" herauszuarbeiten: Stärkung der befreundeten Partei, anfängliche Schonung der Gegner, aber größte Vorsicht.

Kap. 21 und 22 erzählen einen mißglückten Plan Cäsars, die Helvetier anzugreifen, endlich Kap. 23—29, mehrfach gegliedert, die Niederlage der Helvetier und ihre durch Cäsar erzwungene Rückkehr in ihre Wohnsitze.

Wir müssen uns an dieser Stelle mit diesen Andeutungen genügen lassen. Es hat sich aber wohl schon hieraus ergeben, daß die Lektüre Cäsars vielen Stoff bietet, durch den nicht nur die Anschauungen, sondern auch die Begriffe der Tertianer reichlich vermehrt werden können, wenn es sich der Lehrer angelegen sein läßt, das begriffliche Material, soweit es nicht über das Fassungsvermögen der Tertianer hinausgeht, herauszusuchen, mit bekanntem Stoffe in Beziehung zu setzen und so zu Abstraktionen zu gelangen. Es sei nur noch einmal daran erinnert, daß nicht etwa bloß „ethische Sätze" zu erarbeiten sind — wenn diese natürlich auch für die Willensbildung am wichtigsten sind —, sondern wie Just im Artikel „Formolstufen" Bd. II, S. 283 dieser Encyklopädie sagt: die begrifflichen Ergebnisse, die erarbeitet werden, können so verschieden sein als die Bestandteile sind, aus denen die Fachwissenschaft sich zusammensetzt. Es können also Begriffe, Urteile, Erklärungen, Schlußreihen, Beweise, Gesetze, Lehrsätze, aber auch Dispositionen, Übersichten, Größenbestimmungen, Charakterschilderungen sein.

6. Homers Ilias. Bei diesem zweiten Beispiele soll nicht sowohl der Anfang als der Abschluß der unterrichtlichen Behandlung ausführlicher gezeigt werden. Zuerst aber führe ich vor, wie sich ein selbständiges Glied einer größeren Einheit zunächst an sich behandeln und dann in die größere Einheit eingliedern läßt. Ich benutze den Schluß der ἐπιπόλησις des Agamemnon: Ilias IV, 364—421. Er gliedert sich einfach: Diomed und sein Gefährte Sthenelos stehen ruhig in ihren Gespannen. Agamemnon schilt den Diomed, dem er nicht einmal die Ehre der namentlichen Anrede erweist, indem er eine Heldenthat von Diomeds Vater Tydeus erzählt und behauptet, Diomed sei diesem im Kampfe nicht gleich. Diomed schweigt bescheiden, aber Sthenelos wehrt den Vorwurf des Königs ab durch Hinweis auf ihre früheren Großthaten. Diomed heißt Sthenelos schweigen und rechtfertigt das Verhalten Agamemnons.

I. Bei der Vertiefung werden wir uns fragen: 1. Worum schilt Agamemnon? — — Weil die beiden, ebenso wie auch Odysseus (Vers 330), noch nicht dem Kampfplatze zustrebten. Dies thaten sie aber deshalb noch nicht, weil sie vom Kampfrufe (Vers 331) noch nichts vernommen hatten. 2. Warum kleidet Agamemnon den Vorwurf gerade in diese Form ein? Der Vorwurf bekommt dadurch eine persönliche Färbung. Er ist zwar empfindlicher, weil es stets das Streben der Griechen war „besser zu werden als ihre Väter", aber doch ist es gleichzeitig eine Ehre für den Angeredeten, daß sein Vater und nicht ein Fremder ihm als Muster hingestellt wird. 3. Wie kommt Agamemnon dazu, gerade diese Geschichte von Tydeus zu erzählen? Sie zeigt seine größte Heldenthat, die V, 804 auch Athene von ihm rühmt. Agamemnon hat sie zu Hause oft erzählen hören, weil freundliche Beziehungen zwischen seiner Familie und der des Helden bestanden. 4. Durch welches sittliche Motiv sucht Agamemnon also auf Diomed einzuwirken? Durch Erregung des Ehrgeizes: des Wetteifers, es seinem Vater gleichzuthun.

II. Dann wenden wir uns zur Beurteilung der beiden Männer: 1. Wie erscheint uns Agamemnon in dieser Szene? Voreilig im Urteil; beflissen, seinem Tadel die Schärfe zu nehmen. Letzteres zeigt sich auch in der behaglichen Breite, mit der er die Heldenthat des Tydeus erzählt. — 2. Wie denken wir über Diomed? Man vergegenwärtige sich, wie man selbst in gleicher Lage wohl trotzig und vielleicht prahlerisch geantwortet haben würde. Diomed aber a) von Agamemnon gescholten, schweigt bescheiden, b) von Sthenelos gerühmt, heißt diesen schweigen; er zeigt c) seine geistige Überlegenheit, indem er sich an die Stelle des Oberfeldherrn zu setzen weiß, der in diesem entscheidungsvollen Zeitpunkte in begreiflicher Aufregung ist; er zeigt

d) billige Denkweise, indem er sagt, man dürfe ihm nicht zürnen, auch wenn man ihm nicht recht gäbe.

III. Wir fragen uns: „Welche Absicht verfolgte der Dichter bei Einfügung der besprochenen Szene? Er wollte unsere lebhafte Anteilnahme für diesen ungewöhnlichen Heldenjüngling erregen, der bis dahin erst mit zwei Zeilen im Schiffskatalog erwähnt war und demnächst die ganze Handlung beherrschen sollte. Wir sind in Spannung versetzt: Hat Agamemnon recht oder Sthenelos? Entspringt das Schweigen Diomeds aus Schuldgefühl oder aus Bescheidenheit? Später, wenn des Diomedes Aristie gelesen ist, wird diese Antwort so gegeben werden: Diomedes schweigt, indem er sich sagt: dem Könige in diesem Augenblicke zu widersprechen, ist für einen Jüngling ungeziemend; ich will ihm durch Thaten zeigen, daß er unrecht hat.

Das Gespräch Agamemnons mit Diomed ist der Abschluß der Epipolesis, die wir nun noch im ganzen zu überblicken haben. Wir fragen: 1. a) Welche Helden hat der König der Reihe nach angeredet? b) Wie sind sie nach dem allgemeinen Inhalte der Ansprache zu gruppieren? c) Wie ist ihr Verhalten auf die Ansprache des Königs? — 2. Welche sittlichen Beweggründe werden vom König geltend gemacht?

Ferner betrachten wir die ganze Epipolesis als ein Glied der großen Gesamthandlung „Der erste Schlachttag“ und fragen: 1. Welchen Zweck verfolgt Agamemnon bei dieser Durchwanderung der Reihen? Vor der Eröffnung des eigentlichen Kampfes will er sich überzeugen, daß alles wohl vorbereitet ist. Beweggrund ist sowohl Pflichtgefühl wie Besorgnis. Ist es doch die erste wirkliche Schlacht, die sich zwischen Griechen und Troern entspinnt. — 2. Welche Absicht verfolgt der Dichter mit dieser Episode der Epipolesis? Er will uns eine Anzahl Helden vorführen, die wir teils noch nicht, teils nur wenig kennen. — Welche Mittel sind früher verwandt zu gleichen Zwecken? Der Katalog im zweiten Buche, die Mauerschau im dritten Buche der Ilias.

Endlich kommt es zu einigen systematischen Zusammenstellungen: 1. Wie ist die Aufstellung der Griechen zu denken? 2) Welche Helden kennen wir nun? (das Nähere wird vorbehalten, bis für die einzelnen bedeutungsvolle Stellen gelesen worden sind: dann wird auf das hier Erwähnte zurückgegriffen.) 3. Welche sittliche Beweggründe kennen wir bis jetzt, durch die die Helden sich leiten lassen? 4. Kunstmittel des Dichters. Wie weiß er trockene Aufzählungen zu vermeiden? Wie weiß er für eine Person zu interessieren? Indem er uns drängt, ein Urteil über sie abzugeben, während doch das Mitgeteilte noch nicht ausreicht, ein solches zu begründen. Wir geraten so in eine Spannung, die uns treibt, alles, was wir demnächst von der Person sehen und hören werden, aufmerksam zu beachten.

Daß von jedem Buche der Ilias die Gliederung entworfen werden muß, ist selbstverständlich. Die von Ameis im „Anhange“ zur Ilias gegebenen Übersichten sind teilweise brauchbar; aber der Aufbau ist doch manchmal künstlicher, als es dort scheint. Wie kunstvoll ist z. B. im 16. Buche 419—683, der Kampf des Patroklos mit Sarpedon gegliedert:

1. Sarpedon tritt dem Patroklos entgegen.
2. Überlegung des Zeus mit Here
3. Sarpedon wird erlegt.
4. Glaukos bittet um Heilung und wird erhört.
5. Ermunterung der Scharen durch Glaukos und die anderen Führer
6. Kampf um Sarpedons Leiche.
7. Überlegung des Zeus und Entscheidung für Patroklos.
8. Apollon reinigt Sarpedons Leiche und läßt sie nach Lykien entführen.

Zuweilen genügt aber die Herausarbeitung der Gliederung nicht zur klaren Übersicht über den Inhalt, z. B. wenn die Handlung so verwickelt ist wie im 5. Buche. Da gilt es die einzelnen „Handlungen“ noch herauszuschälen, nämlich die des Haupthelden Diomed, dann die des Sarpedon, des Aineias, des Ares, der Athene und des Apollon.

Aber am wichtigsten ist der Abschluß der Iliaslektüre, der denn auch langer Hand vorbereitet werden muß. Dem Lesen der Ilias wird in den oberen Klassen die meiste Zeit gewidmet, ungefähr 160 Unterrichtsstunden; sie ist das umfangreichste und bedeutendste Werk, das die Schüler aus dem Altertume kennen lernen; sie kann, wenn die Homerlektüre schon in Sekunda gebührend gepflegt worden ist, fast ganz in der Klasse gelesen werden. Kaum irgend ein Schriftwerk des Altertums fesselt die Schüler in gleich hohem Grade wie die Ilias, so daß sie auch gern für den Unterricht arbeiten; kaum eins ist so reich an kulturgeschichtlichem Stoffe und an ethisch oder psycho-

logisch interessanten Vorgängen. Die Griechen selbst erklären Homer für ihren größten Lehrer; er kann ein großer Lehrer auch für uns werden, wenn auch in anderem Sinne; das alles begründet die Forderung, daß die Schüler mit der Ilias innig vertraut gemacht werden, so daß schließlich das „Weltbild der Ilias" klar vor ihren Augen liegt, und sie es mit hinausnehmen ins Leben als ein κτῆμα ἐς ἀεί. Es muß als unzureichend bezeichnet werden, wenn ein Reifeprüfling mühsam und mechanisch den Inhalt der einzelnen Bücher angeben kann; er muß den Inhalt mit den Helden erlebt haben, er muß ihre Denkweise und ihre äußern Verhältnisse kennen, mit ihnen geliebt und gehaßt, gekämpft, gelitten und gesiegt haben; stehen die homerischen Helden auch nicht hoch genug, um unsere sittlichen Ideale zu sein, so verdienen sie doch unsere Freunde zu sein. Können wir die Kulturzustände jener Zeit auch nicht als Muster vor Augen stellen, so sind sie doch für den Vergleich von hohem Werte.

Soll der Schüler so vertraut werden mit der Ilias, wie wir es fordern, so muß die Lektüre planvoll geleitet werden. Hierzu ist nötig, daß ein Lehrer die Primaner durch beide Jahreskurse hindurchführt. Wünschenswert ist, daß er zeitweise die gesamte griechische Lektürestunden auf die Ilias verwendet. Der Leseplan aber muß so eingerichtet werden, daß am Schlusse der Primanerzeit acht bis zehn Wochen lang zwei Stunden wöchentlich für den Abschlußunterricht übrig bleiben. Vorbereitet werden muß dieser Abschluß vor Beginn der Lektüre in Unterprima. Aber die Fülle des Stoffes, der der Verarbeitung bedarf, ist zu groß, als daß alle Schüler angehalten werden könnten, alles zu sammeln, was beachtenswert ist. Es werden deshalb von Anfang an Sonderaufgaben unter die Schüler verteilt, und zwar müssen für jeden Gesichtspunkt immer zwei Schüler sammeln, damit sie sich gegenseitig aussprechen und sich kontrollieren können. Natürlich wird jeder Schüler mehrere Aufgaben erhalten. Z. B. sammeln zwei Schüler für die Chronologie und müssen jederzeit Auskunft geben können über die Zeit, in welche jedes Ereignis fällt; zwei sammeln für die Topographie der troischen Ebene und die Einteilung des Lagers. Die Gleichnisse, deren es in jeder Hälfte der Ilias etwa hundert giebt, werden von vornherein in drei Gruppen geteilt und für ihre Gruppierung folgendes Schema gegeben:

A. Kosmische: I. Licht, Nacht, Sterne, Meteore, Nebel. — II. Schnee, Regen, Regenbogen, Wind, Wetter. — III. Wasser, Meer, Flüsse, Bäche, Quellen. — IV. Feuer. — V. Erde und Gestein.

B. Organische Welt: I. Tierwelt: 1. Raubtiere: Löwen, Eber, andere; 2. zahme Vierfüßler: Roß, Stier, Ziege, Schaf, Esel, Hund; 3. Vögel; 4. andere Tiere. — II. Pflanzen.

C. Menschenwelt: I. Hirtenleben. II. Ackerbau. III. Fischerei und Schifffahrt. IV. Handwerk. V. Häusliches Leben, Familie. VI. Geistiges Leben.

Daß die Gleichnisse nicht nur dazu dienen, bedeutsame Handlungen hervorzuheben, sondern auch den Hintergrund, auf dem die Gesamthandlung sich abspielt, anschaulich zu machen, finden die Schüler bald selbst. Wir sehen am nächtlichen Himmel die Gestirne strahlen mit blendendem Glanz, besonders den majestätischen Orion und den hellleuchtenden Abendstern; zwischen der Sterne Schar wandelt der Mond dahin. Aber nicht immer ist der Himmel hell; es bedecken ihn auch wohl zerrissene Wolken, zwischen denen nur vereinzelt Sterne durchblicken. Am Tage kommen auch wohl Gewitterwolken vom hohen Olympos her „schwarz wie Pech", der Sturmwind erhebt sich, Bäume werden entwurzelt, Blitze zucken, von Kronion entsendet, um den Sterblichen ein Zeichen zu sein; ein Eichbaum wird getroffen und gespaltet im Schwefeldampf. Aber dann spannt sich auch wieder Iris über des Himmels Bogen und die Gipfel der Berge werden wieder sichtbar. Von Wasser geschwollen tosen die Bergströme dahin und stürzen dem Meere zu oder überschwemmen weit und breit das Thalgelände. Im Hintergrunde der Landschaft ragt das Hochgebirge, zuweilen von schimmerndem Schnee bedeckt, am Strand rauscht das Wasser, bald friedlich sich kräuselnd, bald wild brausend. — Man gehe nur diesen einzelnen Zügen nach, man hat dabei noch andern Gewinn. Wenn es den Schülern erst ersichtlich wird, welch feiner Beobachter der Natur Homer gewesen ist, so gehen ihnen zugleich auch selbst die Augen auf für die Schönheiten der Natur. Maler und Dichter vermitteln uns ja in erster Linie den Naturgenuß und werden so für uns eine Quelle edelsten Vergnügens.

Andere Schüler sammeln unter der Überschrift „Religion" drei Gruppen von Stellen, die sich beziehen auf 1. Vorstellungen von den Göttern; 2. Verhalten der Menschen zu

den Göttern; 3. Kultusformen. Während dies eine Aufgabe für zukünftige Theologen ist, erhalten zukünftige Offiziere die Aufgabe zu sammeln für die verschiedenen Formen von Schlacht und Kampf, einschließlich Bewaffnung; zukünftige Mediziner läßt man auf die Verwundungen achten, Techniker auf Handwerk und Kunst. Auch die Charakteristik der Hauptheldeu wird verteilt; es darf sich möglichst jeder seinen Helden wählen. Ist man nicht selbst auch Deutschlehrer, so ist es gut, wenn man sich mit diesem über das Schema einigt, das — für Anfänger — beim Entwurf einer Charakteristik im großen und ganzen zu befolgen ist. Natürlich muß außer dem Heldenmäßigen im allgemeinen auch die differentia specifica eines jeden herausgearbeitet werden: der leidenschaftliche, der kluge, der maßvolle, der selbstlose Held u. s. w., wie sie uns in den Gestalten des Achill, Odysseus, Diomed, Hektor entgegentreten. Andere Schüler wieder, welche litterarische Neigungen haben, achten auf die Anwendung von Kunstmitteln, nach Anleitung von Lessings Laokoon; doch finden sich ihrer mehr, als dort angegeben ist. — Ist die Klasse nur klein, so wird man natürlich nicht alle diese Gesichtspunkte berücksichtigen können.

Im Laufe des ersten Schuljahrs muß sich der Lehrer öfters überzeugen, daß die Schüler ihre Sammlungen in rechter Weise vornehmen; nicht zu oberflächlich, aber auch nicht zu weitläufig, und daß sie nicht in Rückstand kommen; sie müssen immer mit der Klassenlektüre Schritt halten. Um ihr Interesse anzuspornen, werden gelegentlich Fragen aufgeworfen, die nur solche beantworten können, welche die bezüglichen Sammlungen nachsehen können. Die Beantwortung erfolgt natürlich erst in einer späteren Stunde. Gegen Ende des zweiten Primajahres muß dann jeder seinen Stoff zur Abrundung bringen. Manche meiner Schüler machten daraus ausführliche Aufsätze, und ich habe noch mehrere schöne Arbeiten der Art in den Händen, so über die Topographie der Troas, über die Götter und eine mehr statistische über die Verwundungen. Verlangt wurde bloß eine schriftliche Übersicht, auf Grund deren ein jeder über seinen Stoff in einer der letzten Schulwochen einen mündlichen Vortrag hielt. Die zuhörenden Schüler wurden dann veranlaßt, auch ihrerseits mit beizusteuern, was bei ihnen gehaftet hatte. Einige Stoffe wurden natürlich ausführlicher behandelt als andere, so besonders Religion und Götter, die Kunstmittel des Dichters, die Charakteristik des Achill, dessen Wesen ja die stärkste Wandelung durchmacht, die von Naturell zum Charakter (ähnlich wie Tasso). Die sittlichen Ideale werden gewonnen im Anschluß an die Charakteristiken, ebenso die sittlichen Ideen, von denen am meisten hervortreten die Ehre in verschiedenen Formen und die Treue; die Treue zwischen Eltern und Kindern, zwischen Gatten, Geschwistern, Freunden, Kameraden. Dabei werden Vergleiche mit den aus der deutschen Lektüre bekannten Personen und Verhältnissen reichlich vorgenommen; besonders Wallenstein und Iphigenie sind ergiebig. Die Topographie muß in großen Zügen gleich beim Beginn der Lektüre behandelt werden; aber gegen Ende tritt sie nochmals auf. Zum Schluß wird der Aufbau des ganzen Gedichtes erörtert und das leitende Thema, die *μῆνις*, in ihrem Verlaufe mehrmals überblickt, an dem die Achsenverschiebung nach dem Tode des Patroklos besonders interessant ist. Spielen die Kämpfe der ersten Tage sich so ab, daß wir den grollenden Achill bloß im Hintergrunde sehen, ja vielleicht vergessen, so tritt der gewaltige Held, nachdem sein Groll einen anderen Gegner gefunden hat, über dem er den ersten fast vergißt, jetzt machtvoll hervor und füllt mit seinen Thaten alle Gesänge. Aber der Dichter verliert das Thema, das er im ersten Verse für seine Dichtung aufgestellt hat, nicht aus den Augen; ihren psychologischen Abschluß findet die *μῆνις* zwischen Achill und Agamemnon erst im 24. Buche, nachdem sie im ganzen neun Tage gewährt hat. Die letzte Stunde wird der Darlegung der homerischen Frage vorbehalten, auf die im Laufe der zweijährigen Lektüre schon öfters hingewiesen sein wird.

Wenn man die Ilias im Gymnasium in ähnlicher Weise behandelt, dann ist ihr Inhalt für die Leser nicht nur ein liebliches Spiel der Phantasie, das zu kennen dem Gebildeten ziemt, nein, dann wird die Dichtung eine Quelle geschichtlicher, sittlicher und ästhetischer Belehrung, die wegen der anmutigen Einkleidung um so fester haftet, und Homer bleibt, was er bei den Griechen war, ein Lehrmeister der Menschheit.

**Litteratur:** Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. Leipzig, Fues' Verlag, § 42—47. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Berlin, Dümmler § 102 ff. — Willmann, Didaktik. Braunschweig, Vieweg, II, § 83 ff., wo auch eine Lehrprobe aus Ovid geboten wird. — Brocks, Didaktik und Methodik des griechischen Unterrichts, München,

Beck. — Dettweiler, Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts, München, Beck. — Menge, Über die Gestaltung des Unterrichtes in den alten Sprachen, Lehrproben u. Lehrgänge. Heft 44. — Guhrauer, Bericht an die Direktorenversammlung der Provinz Sachsen 1895. — Schiller, Artikel „Lateinischer Unterricht" u. Kohl, Artikel „Griechischer Unterricht" in dieser Encyklopädie. — Außerdem siehe die Litteraturangaben in dem Artikel Herbartische pädagogische Schule III, 519: „Fremde Sprachen." Hierzu kommen noch: R. Schent, Die Lehrerübersetzung als positive Korrektur der Schülerübersetzung, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 28. — Derselbe, Nachübersetzen, Vorübersetzen, Extemporieren im altsprachlichen Unterrichte, Berliner Zeitschr. f. Gym.-Wesen 1890, 406 ff. — Friedrich, Philoktet, in den Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1884, 1885, 1888. — Eugen Bolls, Die formalen Stufen Zillers in ihrer Anwendung bei der Lektüre des Cornelius Nepos. Eger 1897. Selbstverlag. — Friedr. Falbrecht, Die Schlacht bei Marathon. Eine Herodot-Präparation nach psychologischer Methode, Österreichische Mittelschule XII, Heft 2. — Ferner aus den Lehrproben für Latein: Ihm, Entwurf zu einer Behandlung von Cäsars Bellum Gallicum II, 25 in Untertertia in Heft 11. — Fries, Eine Cäsarlektion in Obertertia in Heft 3. — Th. Becker, Das Übersetzen aus dem Lateinischen, besonders in den mittleren Klassen, Heft 21. — G. Richter, Zwei Ovidstunden in Untertertia, Heft 1. — F. Solmsen, Vorschläge für einen Ovidkanon, Heft 34. — A. Pabst, Die Virgillektüre nach den neuen Lehrplänen, Heft 34. — J. Sander, Eine Vergillektion in Obersekunda, Heft 6. — O. Altenburg, Zwei Studien zur Schulauslegung der vierten Dekade des Livius, Heft 49 u. 50. — E. Schnippel, Disposition von Ciceros erster katilinarischer Rede, Heft 50. — A. Biese, Eine Tuskulanenstunde in Unterprima, Heft 53. — R. Menge, Einige Horazstunden in Unterprima (Od. I, 6 u. 5), Heft 9. — H. Meier, Die Bandusia-Ode, Heft 1. — F. Heußner, Horaz' Oden III, 29 als Abschluß der drei ersten Bücher der Oden, Heft 37. — G. Schimmelpfennig, Horaz' Od. IV, 7, Heft 6. — Dettweiler, P., Die Tacituslektüre, Heft 7. — Derselbe, Eine Tacitusstunde (Germania Kap. II—IV), Heft 17. — Für Griechisch: W. Böhme, Zur Anabasislektüre in IIIa (Stoffauswahl), Heft 26. — A. Matthias, Das erste Kapitel des ersten Buches von Xenophons Anabasis in Obertertia, Heft 4. — O. Kohl, Repetitorischer Durchblick durch die Anabasis, Heft 3. — R. Menge, Die Odyssee-Lektüre in der Sekunda, Heft 28, 29. — A. Lange, Welche Auswahl ist aus den homerischen Epen für die Schullektüre zu treffen? Heft 43. — H. Gloël, Zur Methode des Homer-Unterrichtes in der Untersekunda, Heft 15. — Von Hagen, Der Sirenen-Gesang. Eurylochos der Demagoge der Odyssee, Heft 47. — Derselbe, Der Schild des Achilles. Skizze einer zusammenfassenden Besprechung von Ilias Σ 477—608, Heft 18. — F. Heußner, Eine Homerlektion in Prima, Heft 1. — Derselbe, Zur homerischen Psychologie (Die Thersites-Scene im Unterricht), Heft 10. — L. Hüter, Zusammenfassende Betrachtung der Patrokleia im weiteren Sinn, Heft 19. — G. Richter, Zur Einführung in den griechischen Tragiker, Heft 10. — Derselbe, Die Behandlung der Antigone des Sophokles, Heft 7. — P. Dörwald, Herodot VII, 101—104 im Unterricht, Heft 32. — Derselbe, Die Herodotlektüre in Obersekunda, Heft 37. — Derselbe, Xenophons Memorabilien II, 2 im Unterricht, Heft 40. — Derselbe, Eine Religionsstunde im griechischen Unterricht (Xenoph. Mem. I, 4), Heft 44. — H. Stier, Über das Prooemium des Thukydides, Heft 18. — Derselbe, Disposition der Platonischen Apologie, Heft 37. — P. Dettweiler, Eine Demosthenes-Stunde in Unterprima, Heft 10.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge.

## Schüchtern

Vautiers schönes Gemälde: „Besuch auf dem Lande" enthält eine wundersame künstlerische Kennzeichnung der Schüchternheit eines Bauernkindes, das sich zum erstenmale großstädtischen Verwandten gegenüber sieht; während sich die dreisten, wortsicheren und formgewandten Stadtkinder mit freiem Blick und furchtlosem Herzen rasch den bäuerlichen Verhältnissen anpassen, steht das weltfremde Dorfkind stumm, verschlossen, kleinmütig, furchtsam, verlegen und befangen da — eine treffliche Verkörperung der Schüchternheit. Sie stellt eine Art seelischer Verengung, eine vorübergehende plötzliche Hemmung der Entschlußfähigkeit, der Willensbethätigung, einen Mangel an Geistesgegenwart dar, bedingt durch eine Antizipation der Vorstellung, sich unpassend zu benehmen, fehlerhaft zu reden und dadurch in der Achtung der Mitmenschen zu sinken. Entwickelt sich aus den vorübergehenden Hemmungszuständen eine dauernde Hemmung mit nur schwacher Spontaneität, so entsteht die Verschüchterung, die, von Unfriedenheit und von Mißtrauen in die eigene Kraft beherrscht, leicht dem Kleinmute, der Feigheit und der Menschenfeindlichkeit zum Raube fällt. An sich ist Schüchternheit noch nicht Feigheit oder Mangel an Mut; nach Überwindung des ersten Schrittes löst sich die Erstarrung, und der Schüchterne, der sich anfangs nur widerstrebend dem Strome der Thatsachen hingab, zeigt sich kühn und beherzt wie ein Tapferer. Die Fehlerhaftigkeit liegt vorwiegend auf dem Gebiete des Wollens; die Schwäche des Selbstgefühls und die Gebundenheit des Strebens verhindern für den Augenblick die ästhetisch-ethische Darstellung der Persönlichkeit. Schüchternheit hat viele Berührungspunkte mit Schamhaftigkeit, linkischem Wesen, Verlegenheit, Mutlosigkeit (s. d.), Furchtsamkeit, Blödigkeit, Tölpelhaftigkeit und Be-

fangenheit; in schweren Fällen kann sie als das äußere Kennzeichen des Kleinheits- und des Verfolgungswahnes, der Berührungsfurcht, bezw. der sog. Panphobie(=Allfurcht) in Erscheinung treten und wird als solche Gegenstand der Pathologie (Vergl. Emminghaus a. a. O. S. 75). Nahlowsky würde sie den Affekten der Minusseite einreihen (a. a. O. S. 258). Physiognomische Merkmale der Schüchternheit sind Unsicherheit der Bewegung, Scheu und Ängstlichkeit des Gesichtsausdruckes, Erröten (vergl. Schamgefühl). Ihre äußeren Entstehungsursachen liegen im wesentlichen in der Einsamkeit der Lebensführung, in Kränklichkeit, körperlichen Gebrechen (Stottern, Stammeln u. s. w.), schlimmen Lebenserfahrungen, natürlichem Mangel an gesellschaftlichen Talenten u. s. w. Kindern und Frauen verleiht sie zarte Anmut; das Bild kraftvoller Männlichkeit wird durch sie verzerrt und erweckt das Lächeln der Geringschätzung im Beschauer. Man würde jedoch irren, wenn man jedwede Schüchternheit mit dem Stempel der Minderwertigkeit brandmarken wollte, denn auch von vielen Schüchternen gilt Schopenhauers Wort (Aphorismen S. 233): „Ein befremdetes, stutziges, ungeschicktes und verkehrtes Benehmen deutet auf eine Natur edler Art.“ Der Franzose Dugas zählt in seinem Werke über die „Schüchternheit“ eine stattliche Reihe großer Männer auf, welche die Wahrheit dieses Ausspruches beweisen. — Schüchterne Kinder zum Selbstvertrauen und zu edler Dreistigkeit zu erziehen, ist ein verhältnismäßig schweres Beginnen. Vor allem hüte man sich, sie wegen ihrer Schüchternheit zu tadeln oder wohl gar zu bestrafen; es ist besonders in diesem Falle gefährlich, einen Fehler an denen zu tadeln, die man davon befreien will“, denn gar zu leicht steigert sich Schüchternheit zur Verschüchterung. Hier heißt es zart anfassen und mit Liebenswürdigkeit bessern, Selbstachtung lehren und Menschenfurcht verscheuchen, Vereinsamung verhindern und edle Geselligkeit pflegen, mildherzig und weitherzig Pedanterie und Tyrannisierung vermeiden, Vertrauen, besonders Selbstvertrauen erwecken und Thatenlust entwickeln, Wortkargheit unterdrücken und dem freien Worte freie Bahn schaffen. Wenn irgend einer der Lebensregeln Platens für seinen Sohn wirklicher Wert innewohnt, so ist es die, in der er fordert: „Sei niemals schüchtern und befangen ohne Ursache. Alle, mit denen du zu thun haben kannst, sind Menschen wie du, haben ihre Thorheiten und Schwächen.“ Die Schüchternheit als pathologische Erscheinung gehört vorwiegend in den Bereich der Seelenheilkunde (vergl. Emminghaus, a. a. O. S. 75).

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schularzt

1. Begrenzung der Aufgabe. 2. Entstehung und Begründung des Rufes nach Schulärzten. 3. Entwickelung der Anschauungen und Forderungen samt kurzen Glossen. 4. Weitere Begrenzung der Aufgabe; bestehende Einrichtungen samt Übersicht. 5. Schwierigkeiten der Durchführung schulärztlicher Aufsicht (Kritik). 6. Verhältnis der Lehrer zur schulhygienischen Aufsicht mit Bemerkungen über den Schularzt. 7. Was der Lehrer zu erwarten hat. 8. Erreichbar (?) und zu wünschen.

**1. Begrenzung der Aufgabe.** Selbstverständlich fallen bei der folgenden Darstellung Internate außer Betracht: da sie die Familienpflege ersetzen sollen, so können sie schon mit Rücksicht auf die beträchtliche gesundheitliche Gefahr, welche das Internatsleben an sich mit im Gefolge hat, einer ständigen ärztlichen Überwachung nicht entbehren. Ebenso bleiben jene „Schulärzte“ unberücksichtigt, deren ganze Aufgabe darin besteht, arme Schüler von Externaten im Falle der Erkrankung im Elternhause unentgeltlich zu behandeln. Eine weitere Begrenzung der Aufgabe wird später gegeben.

**2. Entstehung und Begründung des Rufes nach Schulärzten.** Die Schulhäuser wurden nicht selten und werden zuweilen noch heute an unpassenden Stellen angelegt, für die Erhaltung des Zustandes soweit er hinsichtlich der Lage Gutes bietet, oft gar nicht vorgesorgt, die Klassenzimmer in ungeeigneter Weise verteilt, ihre Dimensionen verfehlt, für die natürliche Belichtung, die künstliche Beleuchtung, die Ventilation, Reinlichkeit schlecht und ungenügend vorgesorgt, die Sitzmöbel ohne Rücksicht auf gesundheitliche Erfordernisse gemacht u. s. w., die Nebenstücke wie Abtritte, Wasserversorgungseinrichtungen, Erholungsräume u. s. f. schon ihrer Anlage nach nicht den hygienischen Bedürfnissen entsprechend hergestellt.

Dazu kam, bezw. kommt noch, daß selbst von vorhandenen guten Einrichtungen oft nicht der richtige Gebrauch gemacht wurde bezw. gemacht wird (Subsellien, Lüftungsvorkehrungen, Klassenüberfüllung u. s. f.), weiter zu lange andauernde Nahearbeit des Auges an kleinen Gegenständen bei schlechter Beleuchtung,

Sitzarbeit überhaupt und solche in schlechter Haltung insbesondere, ohne entsprechend lange und entsprechend oft wiederkehrende Ruhepausen mit Bewegung in guter Luft, zu wenig Ruhe nach dem Essen, Überladung mit Hausarbeit — mit einem Wort zu viel Arbeitsforderung unter gesundheitlich ungünstigen Verhältnissen. Überdies mancher Lehrer und Diener, der an Lungentuberkulose krankt. . . .

Es ist wiederholt betont worden und ganz selbstverständlich, daß auch vielfach zu Hause sowohl überhaupt als speziell mit Rücksicht auf Arbeit für die Schule ungünstige Einflüsse wirken; bezüglich der letzteren ist aber auch von Virchow richtig betont worden, daß mehrere dieser Nachteile als in der Schule erworbene Angewöhnungen ins Haus hinübergebracht werden.

Gewiß sind einzelne Schulen sowohl in Bezug auf die materielle Seite der Einrichtungen als bezüglich der Art des Unterrichtsbetriebes weit vorgeschritten und überhaupt läßt sich nicht leugnen, daß es im großen Ganzen langsam besser wird; es werden aber die wenigen Menschen, welche sich bisher durch Jahre mit der Schulhygiene sowohl als dem Schulbetrieb theoretisch und praktisch befaßt haben, ausnahmslos zugeben, daß vieles selbst auf dem grünen Holze noch schlecht steht, auch manches, was sich leicht und kostenlos oder mit geringen, leicht aufbringlichen Mitteln beträchtlich bessern ließe.

Durch eine lange Reihe von Untersuchungen in verschiedener Richtung ist dargethan, daß der Gesundheitszustand der aufwachsenden Jugend viel zu wünschen übrig läßt; allerdings haben auch hier traurige soziale Verhältnisse, elende Ernährung und Wohnung mit allem was daran hängt, viel schuld; daß aber an einer Reihe von Abnormitäten und Kränklichkeitszuständen wie Rückgratsverkrümmungen, Ernährungsstörungen, Kongestionen, Kurzsichtigkeit u. s. w. sowie der Verbreitung von Infektionskrankheiten, von denen manche (Trachom) unbeachtet um sich gegriffen haben, die Schule mitschuldig sei, ist eine Thatsache, die u. a. dahin geführt hat, daß gewisse Leidenszustände geradezu als „Schulkrankheiten" angesprochen werden. — Nebenbei sei, als zu unserem Thema gehörig, bemerkt, daß behebbare körperliche Erkrankungen (adenoide Vegetationen im Nasen-Rachenraum) auch direkt die Entwickelung der geistigen Leistungsfähigkeit hemmen können.

Wir haben vor langen Jahren ausgesprochen, es sollte das Ideal eines aufgeklärten Zeitalters sein, für die Sicherstellung aller nützlichen (bezw. unschuldigen) Mitglieder der Gesellschaft hinsichtlich des zur gesunden Existenz Unentbehrlichen Sorge zu tragen. Um so mehr muß es als Pflicht des Staates, der die Schulpflicht einführt, bezeichnet werden, dafür zu sorgen, daß diese Wohlthat nicht die Integrität des Körpers gefährde und der Unmündige den nötigen Gesundheitsschutz finde, vor vermeidlicher Schädigung bewahrt bleibe. Der Umstand, daß viele Kinder in mancher Schule gesundheitlich besser untergebracht sind, als zu Hause, entbindet nicht von der Pflicht, allen Kindern in der Schule gesundheitlich unschädliche Existenzbedingungen zu bieten.

Wenn nun die oben kurz skizzierten Schädigungsmöglichkeiten der Schule samt ihren Rückwirkungen auf das häusliche Leben der Kinder jahrzehntelang mehr oder weniger ungestört fortbestehen konnten und thatsächlich viel gesundheitlich Ungünstiges noch fortbesteht, ja neu erstellt wird, so kann es nicht Wunder nehmen, daß namentlich mit den zunehmenden Fortschritten der Hygiene der Ruf nach Abhilfe immer lauter und dringender wurde. Jeder unparteiische Wissende muß anerkennen, daß in dieser Beziehung einer größeren Anzahl von Ärzten als kräftigen Rufern im Streite in dreierlei Beziehungen der Dank der Schule gebührt: Sie haben zuerst durch zahlreiche mühevolle Untersuchungen gesundheitsschädliche Einflüsse des Schullebens mehr oder weniger einwandfrei festgestellt, sie haben durch zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten über die hygienische Seite des Schulhauses und seiner Einrichtung sowie des Unterrichtsbetriebes positives Material zu Verbesserungen geliefert, sie haben, last not least, durch die Forderung — und offen gesagt gerade durch die Schärfe der Forderung — einer Beaufsichtigung der Schule durch die Medizin nicht zum mindesten dazu beigetragen, das Interesse der Verwaltungsbeamten und der Pädagogen zu wecken. Diese Thatsache ist von nicht zu unterschätzender praktischer Bedeutung. Weil die Entwickelung der Hygiene zu jener der Forderungen beigetragen hat, so wäre es auch ungerecht, für alle antihygienischen Schulzustände die unbelehrten Lehrer ohneweiteres verantwortlich zu machen; zudem ist tadeln leichter als gut machen und die Zahl der Ärzte, welche der Frage nahegetreten sind, bildet natürlich nur einen sehr

bescheidenen Teil der Zahl der Ärzte überhaupt. — Nicht unerwähnt lassen wollen wir schließlich, daß manches Wichtige ohne „Schulärzte“ eingerichtet wurde: Impfzwang, Meldepflicht bei Infektionskrankheiten, Klassenschluß u. s. w., gewiß Fortschritte, wenn auch nicht erreichte Ideale.

**3. Entwickelung der Anschauungen und Forderungen samt kurzen Glossen.** Es würde zu weit führen und, als des aktuelleren Interesses entbehrend auch dem Leser wenig passen, wollten wir die Entwickelung der Forderungen nach ärztlicher Schulaufsicht vom Ei ab mit Anführung aller uns bekannt gewordenen bemerkenswerteren Äußerungen hier vorbringen. Die litterarisch verzeichneten Forderungen der Nichtärzte bezüglich der Hygiene der Schulerziehung sind übrigens sehr alt: Haselbach (1446), Aquaviva (1559), Comenius (1592—1671), Buttstedt (1737) u. m. a. (nach genaueren Angaben von Kotelmann citiert); von der Reihe der Ärzte, welche ärztliche Schulaufsicht wollten, wird allgemein J. P. Frank (1780) als erster citiert, dann folgt Schraube (1859). — 1868 trat Falk in einer schulhygienisch wichtigen Arbeit mit der Forderung einer halbjährlichen Inspektion durch die Physiker hervor. Virchow wollte, 1869, eine Kommission in jedem Schulbezirke, in welcher Schulmänner und Ärzte zusammen wirken sollten. Auf dem hygienischen Kongresse in Nürnberg 1877 kam man zum Schlusse, daß in allen Schulbehörden neben den Verwaltungsbeamten auch Schulmänner und Ärzte Sitz und Stimme haben sollten. Im selben Jahre verlangte Baginsky (in der ersten Auflage seines Handbuchs der Schulhygiene, nach Cohn citiert), jeder Arzt, der seine Befähigung hierzu durch eine Prüfung nachgewiesen habe, solle Schularzt werden können; diesem sei ein Schulinspektor zur Seite zu stellen, der Lehrer sein könne und gegen Entschädigung die materielle Kleinarbeit besorgen solle. Die Gemeinde soll das Recht der Wahl, die Regierung das der Bestätigung haben. Verwandt sind die Vorschläge, welche Key 1885 machte.

Virchow und die folgenden sind also die ersten, welche praktisch überhaupt erreichbar Scheinendem zustrebten.

1880 forderte Cohn auf der Danziger Naturforscher-Versammlung den mit „diktatorischer Gewalt“ ausgestatteten Schularzt. Vor allem soll eine staatliche Revision aller öffentlichen und privaten Schullokale stattfinden. Im Schulvorstande hat ein Arzt Sitz und Stimme, dessen hygienische Anordnungen ausgeführt werden müssen; bei Widerstand rekurriert er an den Regierungsschularzt. Dem Schularzt sind nicht mehr als 1000 Kinder zuzuweisen. Jeder praktische Arzt kann Schularzt werden. Er hat bei Neubauten Platz, Plan und Verlauf des Baues zu kontrollieren; seinen Anordnungen bez. Fenster, Heizungs- und Ventilations-Einrichtungen, Subsellien und Abtritten muß Folge gegeben werden. In alten Schulen hat er das Recht die Schülerzahl in Zimmern mit dunklen Plätzen zu beschränken, hygienisch schlechte Möbel und Schulbücher zu entfernen. Zu Beginn jedes Semesters hat er die Kinder zu messen und in passende Subsellien zu placieren, alljährlich die Refraktion jedes Auges zu bestimmen, monatlich wenigstens einmal die Klassenzimmer während des Unterrichtes zu besuchen. Er hat das Recht, jeder Unterrichtsstunde beizuwohnen und muß bei Aufstellung des Lehrplanes zugezogen werden. In seinen Pflichtenkreis gehört Führung eines Journals und Anfertigung eines Berichtes, der dem Regierungsschularzt zugeht, welcher bei jeder Regierungsschulbehörde anzustellen ist. Die Regierungsschulärzte machen Berichte an die oberste Schularztstelle, den beim Ministerium anzustellenden Ministerialschularzt, welcher alljährlich einen Gesamtbericht veröffentlicht.

Die Cohnschen Forderungen haben den großen Vorteil gehabt, für die Diskussion der Frage die Aufmerksamkeit weitester Kreise zu wecken, der Gemeindeverwaltungen, welche für die Auslagen zu fürchten begannen, der Lehrer, welche den Schularzt als neuen und höchst unbequemen „Inspektor“ gefordert sahen. Wertvoll ist u. a. die Revision der bestehenden auch der Privatschulen, welche ja oft große, hygienische Mißstände aufweisen — manchmal freilich auch vortreffliche Einrichtungen.

1880 schlug Direktor Fulda in einer Versammlung von Direktoren höherer Schulen periodische ärztliche Inspektionen vor; der Antrag wurde mit 40 gegen 4 Stimmen angenommen.

1881 erging seitens der hessischen Kommission, welche aus dem Medizinalkollegium und 14 Direktoren höherer Schulen bestand, eine Denkschrift ans Ministerium, in welcher ein mit der nötigen Kompetenz auszustattender Arzt zur fortdauernden hygienischen Kontrolle der Schulen verlangt wird.

Dies sind wohl die ersten Fälle, in welchen sich Lehrer in größerer Zahl, speziell in einer Lehrerversammlung, wenn auch nur in ganz allgemeiner Form für den Schularzt aussprechen. Man glaubt zwischen den Zeilen zu lesen — einerseits die Überzeugung, daß in der Schule manches nicht in Ordnung sei, anderseits das Fehlen jener positiven Kenntnis der einschlägigen Einzelfragen, welche zu einer kritischen, bezw. einer Detailbetrachtung und -Beurteilung der Sache gerade vonseiten der Lehrer hätten führen können.

1883 spricht sich ein Gutachten der preußischen wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen betreffend Überbürdung dahin aus, es sei an der Zeit, wenigstens an einzelnen besonders geeigneten Orten die Hauptfragen der Schulhygiene durch Ärzte in Angriff nehmen zu lassen.

Man beginnt die praktischen Schwierigkeiten noch mehr zu würdigen und begnügt sich fürs erste mit einzelnen Orten.

1885 stellte die 11. Versammlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege zu Hannover u. a. die These auf, daß zur praktischen Ausführung anerkannter Normen der Schulhygiene sowohl die hygienische Ausbildung der Lehrer als die Mitwirkung qualifizierter Ärzte wünschenswert sei.

Bestimmte Forderung nach hygienischer Vorbildung der Lehrer auf einer hygienischen Versammlung.

1887 hat Wasserfuhr auf dem internationlen Kongresse in Wien den Satz aufgestellt, daß sich die Schulhygiene dem Unterrichtszwecke unterzuordnen habe, ein Satz, dessen Richtigkeit Cahn energisch bekämpfte: Der Unterricht müsse sich den Forderungen der Gesundheit unterordnen. Wasserfuhr verlangte weiter in der bestimmtesten Weise, daß die bezüglichen Ärzte ihre Befähigung durch eine Prüfung nachweisen. Wasserfuhr will als Pflichten bezw. Rechte der Schulärzte, welche Medizinalbeamte sein sollen, die Ingerenz bei Neu- und Umbauten, periodische Revision der Räume und der Einrichtung bestehender Schulen in Begleitung des Direktors, Begutachtung aller bezüglich des Baues, der Einrichtung und Erhaltung der Häuser, sowie Zahl und Wechsel der Unterrichtsstunden, körperlicher Übungen und Verhütung besonderer Krankheiten zu erlassenden amtlichen Verordnungen. — Wo Schulkommissionen bestehen, wäre Wahl „angesehener" Ärzte wünschenswert. — v. Reuß verlangte Teilung der Arbeit, derart, daß die Oberaufsicht durch Amtsärzte geführt werden sollte, welche den Nachweis der Befähigung in Sachen der Schulhygiene erbracht haben, Detailarbeit durch andere Ärzte (freiwillige Beteiligung), endlich Teilnahme der Lehrer. Ferner wurde noch gesundheitsfördernde Thätigkeit der Schule und Forschungsarbeit auf dem Gebiete der Schulhygiene als Aufgabe der schulärztlichen Thätigkeit aufgestellt. — In diese Zeit fallen auch die den Pädagogen allgemein bekannten Forderungen Loewenthals.

Auf dem Wiener Kongreß: Hervortreten der Prinzipienfrage, wie weit die Rechte der Hygiene überhaupt maßgebend sein dürfen. Es erinnert diese Frage an die gleichfalls durch Cohn bekämpfte Behauptung v. Hippels „Bildung und Kenntnisse lassen sich nun einmal nicht erreichen ohne eine gewisse Schädigung des Körpers; gesorgt muß nur dafür werden, daß dieselbe nicht schwerer als nötig wird." — Auf dem Wiener Kongreß ferner unbarmherzige Behandlung der wunden Stelle: Kompetenz des Arztes an sich, d. h. des nicht besonders hierzu vorgebildeten Arztes in Sachen der Schulhygiene und die Vorschläge v. Reuß'.

1888 (25. Februar) erschien ein Rundschreiben des Ministers v. Gaßler, welches von sämtlichen preußischen Regierungen Gutachten hinsichtlich ärztlicher Schulrevisionen fordert. Darin heißt es, daß zu den Untersuchungen, welche speziell die Verbreitung ansteckender Krankheiten betreffen, unzweifelhaft nur die Ärzte kompetent sind, dagegen nicht in gleichem Grade die Notwendigkeit feststehe, die Ärzte zur Untersuchung der Häuser und ihrer Einrichtung heranzuziehen. (Eine freundlich-vorsichtige, etwas gewundene Stilisierung.) Vielmehr erscheine zunächst noch die nähere Erörterung der bei dem bisherigen Verfahren hervorgetretenen Mängel und der Zweckmäßigkeit, die Thätigkeit der bisher hieran beteiligten Organe (Schulkuratorien, Lehrpersonen, Baubeamten) durch Ärzte zu verstärken, wichtig. Insbesondere sei hierbei auch zu prüfen, ob bezw. für welcherlei Kontrolle die beamteten Ärzte allein ausreichen würden, deren vorzugsweise Berücksichtigung u. a. durch die in höherem Maße nachgewiesene Kenntnis der Hygiene begründet sei und für welche andere Zwecke die Heranziehung nicht beamteter Ärzte nötig oder empfehlenswerter erachtet werde. — Schließlich wird Bericht über die bestehenden ärztlichen

Revisionen sowie Erwägung und Vorschläge hinsichtlich der Schularztfrage verlangt.

Dieses Rundschreiben, das wir wohl wie den nachfolgenden Befund als eines der verschiedenen Ergebnisse der Wiener Verhandlungen bezeichnen dürfen, ist skeptisch gehalten. In den 10 Jahren, die seither verstrichen sind, ist in Preußen von Staats wegen in der Schularztsache u. W. nichts geschehen. Dies ist um so bezeichnender, als dort die Schul- und Medizinalangelegenheiten bekanntlich im selben Ressort vereinigt sind.

Die wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen in Preußen findet 1888 (21. November) eine Beteiligung von ärztlichen Sachverständigen erforderlich u. zw.

1. hinsichtlich der Häuser samt Annexen, ihrer Einrichtung und Umgebung:
   bei Errichtung neuer Häuser in Bezug auf Platz und Umgebung, Trinkwasser, Bauplan und innere Einrichtung (Subsellien), in Bezug auf die Bauabnahme;
   bezüglich bestehender Häuser hinsichtlich der Umgebung, Lüftung, Beleuchtung, Heizung, Reinlichkeit, Subsellien und Lehrmittel, Abtritte, Spiel- und Turnplätze. Die Revision soll mindestens alle 3—5 Jahre geschehen und ein Fragebogen nach vorgeschriebenem Formulare ausgefüllt werden.
2. Hinsichtlich der einzelnen Schüler:
   Kinder, welche die Schule noch nie besucht haben, sind thunlichst bald nach ihrem Eintritte zu untersuchen. — Bei allen anderen Schülern ist die Untersuchung der Einzelnen nicht nötig; der Arzt sollte jedoch so bald als nach Beginn jedes Schulhalbjahres möglich, erscheinen, um durch Rücksprache mit dem Lehrer, Einsicht in die Klassenbücher und eventuell soweit als nötig Untersuchung einzelner Schüler zu ermitteln, ob in der Schule Maßregeln zur Verhütung größerer Schäden zu treffen wären.
3. Diese Beteiligung der Ärzte soll auch zur weiteren Erforschung der für die Gesundheit der Schüler durch die Schule etwa hervorgebrachten Schäden dienen.

Wünschenswert ist die Wahl eines Arztes seitens der Behörde in die Schuldeputationen, Schulkommissionen oder Schulkuratorien. Es vorzuschreiben erscheint bedenklich, weil es zur Zersplitterung der Kräfte des Arztes, namentlich des beamteten führen kann.

Die staatlichen Verwaltungsbehörden bestimmen, welche Ärzte bei der Schulaufsicht zu beteiligen sind. Die obigen Bestimmungen gelten für Privatschulen und Anstalten fürs vorschulpflichtige Alter nur, soweit die Zahl der vorhandenen geeigneten Ärzte es gestattet. — Für einzelne Untersuchungen in besonderen Fällen sind geschulte Spezialisten zu empfehlen. — Besondere Schulärzte sind nur bei Internaten und in großen Städten erforderlich.

Eine Reihe glänzender Namen steht unter diesem Gutachten; darunter ist nicht bloß Virchow der eines Mannes, welcher sein inniges Interesse auch für Schulhygiene längst bewiesen hat. Diese unabhängige Korporation ist gewiß einem Einfluß der Medizin auf die Schule nicht feindlich. Sie beschränkt die Thätigkeit des Schularztes, soweit sie ihn erforderlich findet, im Verhältnisse zu den Forderungen verschiedener Autoren und Versammlungen ziemlich weitgehend. — Man beachte auch: staatliche Ingerenz bezüglich der Person, „geeignete" Ärzte, und „geschulte Spezialisten".

1894 äußert sich v. Wirenius, selbst Schularzt, dahin, daß der Arzt, sobald z. B. der Unterricht im Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen, den körperlichen Übungen einmal entsprechend geregelt ist und die bez. Bestimmungen von Lehrern und Schülern gewissenhaft befolgt werden, als beständiger Kontrolleur in dieser Hinsicht nicht nötig sei; es genüge dann vollkommen, wenn ein Spezialist für Schulhygiene nur ab und zu die Klassen besuche, um sich davon zu überzeugen, daß der Unterricht den aufgestellten Regeln gemäß erteilt werde. Auf alle Fragen aber, welche die Hygiene des Unterrichtes also die Dauer der auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände zu verwendenden Zeit, Zahl der Unterrichtsstunden, die Pausen u. s. w. u. s. w. betreffen, kann und darf niemand anders antworten als der Schularzt.

Hier wird durch v. Wirenius der seinerzeit von Loewenthal ausgesprochene Gedanke in Bezug auf verschiedene Einzelheiten bestimmt gefaßt.

1896 verlangt Schubert einen in Sachen der Schulhygiene vollkommen kompetenten Oberschularzt mit vollem Stimmrecht in der Schullommission. Ihm ist eine Anzahl von Schulärzten zu unterstellen, am besten die Armenärzte. „Einer besonderen schulhygienischen

Vorbildung bedürfen die letzteren Ärzte nicht, denn ihr Dienst besteht in der Durchführung der von der Centralstelle ausgehenden hygienischen Vorschriften, hauptsächlich in der Überwachung und Verhütung epidemischer Erkrankungen und in der Beobachtung des Gesundheitszustandes der Schüler." Dabei sollen sie „mit beiden Füßen in der Praxis stehen".

Schubert beschränkt sich also wesentlich auf die körperliche Seite der Schulkinder.

Wir werden auf manche der Forderungen, welche hier kurz angeführt wurden, bei Punkt 5 und 6 unserer Ausführungen zurückzukommen haben.

**3. Bestehende Einrichtungen.** Wir haben bereits eingangs unsere Aufgabe bis zu einem bestimmten Grade umgrenzt; sofern es sich um eine Skizze des Durchgeführten handelt, ist weitere Begrenzung angezeigt.

Selbstverständlich sind in den Kulturstaaten bei verschiedenartigen Behörden Ämter bezw. Amtsärzte thätig, denen die Beaufsichtigung öffentlicher Einrichtungen hinsichtlich der gesundheitlichen Seite zufällt (Bezirksärzte, Stadtärzte und wie alle die Titel lauten). Den Betreffenden pflegt auch die Pflicht zuzufallen, Schulbauplätze und -Pläne zu begutachten, das Recht bezw. die Pflicht, alle oder bloß besondere Kategorieen allgemeiner Bildungsschulen hinsichtlich der hygienischen Seite zu besuchen, ferner — und in dieser Richtung geschieht wohl das meiste von dem, was auf dem Papier steht — gelegentlich der Insektionskrankheiten (Isolierung, Desinfektion) einzuschreiten. In vereinzelten Fällen ist ein persönliches reges Interesse eines Amtsarztes in Schulsachen im besonderen wahrzunehmen (z. B. Stadtarzt Spieß in Frankfurt a. M., ohne Privatpraxis). Im allgemeinen steht aber die Thatsache fest, daß die Wirkung derartiger Vorkehrungen, abgesehen von dem, was als geschehend bezeichnet wurde, aus verschiedenen guten Gründen bisher sehr bescheiden ist.

Wir halten es daher für zutreffend, in der folgenden Skizze des Bestehenden die schulärztliche Arbeit nur bezüglich jener Stellen zu erwähnen, wo „Schul"-Ärzte bestehen, d. h. von der besonderen Thätigkeit einzelner Amtsärzte in der Schule sowohl als von der nicht in der That bestehenden derartigen Arbeit überhaupt im allgemeinen abzusehen, soweit nicht besondere Gründe (Notwendigkeit weiterer Kritik) Ausnahmen bedingen; jeder Eingeweihte weiß, daß die Amtsärzte keine Schuld trifft, wenn sie keine „schulärztliche" Thätigkeit entwickeln. Dagegen müssen wir solche ärztliche Bethätigung inner- und außerhalb der Schulaufsicht kurz erwähnen, welche für die folgenden Teile unserer Darstellung von Belang ist (Hygiene-Unterricht.)

Belgien steht nicht nur in der alphabetischen Reihe an erster Stelle; hier ist die ärztliche Schulaufsicht zuerst und zwar 1874 in Brüssel durch Janssens in größerem Maße eingerichtet und von ihrem Schöpfer seither mehr und mehr vervollkommnet worden. Es sind 8 Schulärzte in Verwendung, überdies seit 1877 ein besonderer Zahnarzt, welcher die Kinder untersucht und jene bezeichnet, die zu ihm zu kommen haben, seit 1878 ein Augenarzt von Fach bei der hygienischen Schulaufsicht beschäftigt. Außer den regelmäßigen Visitationen, von denen noch die Rede sein wird, finden von Zeit zu Zeit sorgfältige Luftanalysen, Untersuchungen über Ventilationsstärke u. s. f. statt. 1880 wurde das somatographische Kärtchen für Schulkinder — wenn dieser Ausdruck gestattet ist — eingeführt.

Die Thätigkeit des Schularztes besteht darin, wenigstens einmal in jeder Dekade die ihm zugewiesenen Schulen zu besuchen, bezw. dort die nötigen Untersuchungen vorzunehmen und einmal monatlich durch Ausfüllung eines gedruckten Frageschemas hierüber zu berichten. Ferner hat er monatlich einmal den Volksschülern der höheren Klassen hygienische Belehrungen in der Dauer von etwa 10 Minuten zu erteilen („. . . . . pas excéder une dizaine de minutes"), über welche die Kinder einen schriftlichen Aufsatz zu liefern haben. Den Gegenstand der jedesmaligen Belehrung giebt der Chefarzt (Vorstand des hygienischen Bureaus) in der Monatsversammlung der Ärzte an. Im Bedarfsfalle (Epidemieen) schlägt der Arzt den Schluß der Schule vor. Gestützt auf die Thatsache, daß die Kinder der Armen schwerlich besondere Pflege finden, wenn sie, ohne ans Bett gefesselt zu sein, kränkeln, hat man versucht, ob sich der frühzeitige Verfall dieser bedauernswerten Kinder, welche sonst nur auf die Wohlthätigkeit rechnen könnten, nicht durch die Verabreichung gewisser Mittel (Leberthran, Jodeisensirup u. s. w.) bessern ließe. Derart wurden jährlich etwa 10 % aller Kinder an den der ärztlichen Überwachung unterworfenen Anstalten präventiv behandelt. Die Ärzte haben sich wenigstens einmal monatlich davon zu überzeugen, daß die Verteilung der Medi-

kamente durch die Lehrer in der vorgeschriebenen Weise geschieht und Übertretungen in dieser Beziehung dem Chef des Schulwesens im Amtswege zur Kenntnis zu bringen. Eine häusliche Behandlung der Kinder durch den Schularzt findet nicht statt. Die vorbeugende Medikation fand anfänglich bei den Eltern Widerstand, der aber allmählich ganz aufhörte. In Brüssel hat man 1877—1889 im ganzen 17620 Kinder derart behandelt mit 11% Heilungen und 69% Besserungen. In 20% der Fälle ist kein Resultat erzielt worden oder dasselbe unbekannt geblieben.

Das monatlich einmal vom Arzte auszufüllende Berichtschema enthält die Fragen: 1. nach den Daten der drei monatlichen sowie der etwaigen außerordentlichen Besuche z. B. bei Epidemieen; 2. nach den Lokalitäten und zwar dem Zustand der Reinlichkeit der Klassen, dem Mobiliar, der Heizung und Ventilation, dem thermometrischen Maximum, Minimum und Mittel für jede der 4 Monatswochen (es werden zu diesem Zwecke in ein eigens vorgedrucktes Schema sechsmal tägtich vom Lehrer die Temperaturen vorgemerkt), ferner nach dem Zustand der Abtritte, Pissoirs, Erholungsräume, Kleiderablagen, Waschräume, Turnhallen und anderen Nebeneinrichtungen. 3. Die Frage, welcher Gegenstand der Vorwurf der hygienischen Besprechungen mit den Lehrern (causeries on entretiens familiers) war und die Fragen über die während des Monates aufgetretenen Krankheiten, welche in drei Kategorieen geteilt werden. Für jeden einzelnen Krankheitsfall sind die Rubriken: Name, Klasse, Wohnort, Art der Krankheit, Datum, wann die Schüler ausblieben und wiedererschienen, eventuell besondere Bemerkungen des Lehrers oder Arztes, auszufüllen. — Endlich ist noch die Frage bezüglich der präventiven Medikation vorgesehen.

Das von Janssens 1880 für jedes Kind herausgegebene Personalkärtchen hat den Inhalt: Nummer, Schule, Nationale der Eltern, Sprache, Geburtsort, Geburtstag. — Körperliche Prüfung: Datum der Beobachtung, Alter, Körpergröße, Gewicht, Kopfumfang, Kopfdurchmesser, Brustumfang, Brustdurchmesser, Lungenkapazität, Zugkraft, Haarfarbe, Augenfarbe, allgemeine Körperbeschaffenheit. — Ärztliche Bemerkungen: Angeborene oder erworbene Verletzungen oder Mängel (infirmités) Zustand des Sehvermögens (état des fonotions visuelles), Beschaffenheit des Gebisses, in der Schule vorgenommene Zahnoperationen, Revaccination, Erfolg, Zahl der Pusteln; präventive Medikation, begonnen und beendet. Erzielte Ergebnisse. Andere Beobachtungen.

Am Ende jeden Jahres erstattet der Oberschularzt (d. h. der hier für die Sache ganz besonders interessierte Vorstand des städtischen Gesundheitsamtes) einen Bericht an den Chef des Schulwesens.

Wir haben die Brüsseler Einrichtung deshalb im einzelnen mitgeteilt, weil sie die höchstentwickelte ist und die ärztliche Thätigkeit der dortigen Schutärzte in der That Nutzen verspricht. Sie hat ähnliche Veranstaltungen in einigen anderen belgischen Städten zur Folge gehabt, namentlich in Antwerpen (seit 1887, 4 Schulärzte).

Privatpraxis nicht erlaubt. Diese schulärztliche Aufsicht berührt nicht die staatlichen oder privaten Schulen, sondern nur die Volksschulen und Kindergärten der betreffenden Gemeinden; sie ist ein Zweig des städtischen Gesundheitsamtes. Über die Wirkungen dringt leider nur wenig Positives in die Öffentlichkeit.

Deutsches Reich. Nirgends wurde über die Schularztfrage soviel geschrieben als im Deutschen Reich; dies erklärt sich wohl zum großen Teil aus der hohen Entwickelung des Schulwesens und dem allgemeinen Interesse für dasselbe. Von einer thatsächlichen Einführung des Schularztes ist jedoch sehr wenig zu bemerken. Diese Erscheinung wird in den späteren, kritischen Teilen unserer Auseinandersetzung noch eine weitere Beleuchtung erhalten als sie im vorangegangenen finden konnte.

Preußen. 1888 wurde in Breslau ein Schularzt angestellt mit folgenden Funktionen: Begutachtung der Pläne für Neubauten von Schulen, solche über Lokale die für Privatschulen, Kindergärten und Bewahranstalten in Aussicht genommen sind und der Pläne für Gebäude, die zu Schulzwecken gemietet werden sollen.

Bei dieser Prüfung, welche gegebenenfalls an Ort und Stelle vorzunehmen ist, sind ins Auge zu fassen 1. die Licht- und Luftverhältnisse innerhalb und außerhalb des Gebäudes; 2. die Lage der Gänge und Unterrichtszimmer; 3. die Lage und Ausdehnung der Schulhöfe und Turnplätze; 4. die Lage und Einrichtung der Abtritte; 5. die Zweckmäßigkeit der Heiz- und Ventilationsvorrichtungen; 6. die Raumverhältnisse der einzelnen Zimmer zur Feststellung der Maximalschülerzahl.

Digitized by Google

Weiter obliegen ihm die Anzeige über unzweckmäßige oder ungenügende Reinigung bezw. Lüftung der Häuser und Klassen, die Gutachten bezüglich Schließung von Klassen und Schulen bei Epidemieen, sowie die Bestimmung und Kontrolle der Desinfektion, die Prüfung neu einzuführender Lehr- und Lesebücher hinsichtlich Druck und Papier.

Mit der körperlichen Untersuchung der Schulangehörigen ist er nur insofern betraut, als ihm die Begutachtung zweifelhafter Fälle von Überschreitung des Züchtigungsrechtes und die der Anstellungs- und Pensionierungsgesuche des Lehrpersonales in betreff des Gesundheitszustandes zukommt.

Das Programm ladet wie manches andere zur Kritik ein; groß ist dieser Erfolg einer dreißigjährigen Mühe Cohns nicht.

In Bayern hat seit 1898 Nürnberg sechs Schulärzte angestellt, für deren Aufgaben u. s. f. die gleich folgenden sächsischen Einrichtungen maßgebend waren.

In Sachsen wurden Schulärzte in Leipzig (1892), Dresden (1893) und Zittau angestellt. Als Beispiel diene die Dresdener Einrichtung. Die Schulärzte haben jede Schule mindestens einmal monatlich zu besuchen und auf die richtige Handhabung der Gesundheitspflege zu achten, sowie alljährlich an der zum Zwecke der Unterhaltungsvorschläge stattfindenden Begehung des Schulgrundstückes teilzunehmen. Ferner haben sie die neu eintretenden Schulkinder auf ihren Gesundheitszustand sowie dahin zu prüfen, ob körperliche Beschaffenheit und Gesundheitszustand nicht Ausschließung von einzelnen Fächern (Turnen), Anweisung eines besonderen Sitzplatzes, Vormerkung für Stotterercurse o. a. nötig machen. Über Antrag des Direktors oder der Schulbehörde haben sie sich auch in einzelnen Fällen in die Wohnung der Kinder zu verfügen und letztere zu untersuchen, wenn es sich um Unterrichtsbefreiung handelt oder Zweifel über das Gerechtfertigtsein von Schulversäumnissen bestehen, wenn es sich um die Zuweisung eines Kindes in eine Schwachsinnigenabteilung, Heil- oder Versorgungsanstalt, endlich die Feststellung ansteckender oder eckelerregender Krankheiten handelt. — Anstellung auf drei Jahre, dreimonatliche Kündigungsfrist.

In Württemberg finden seit 1889 vom Anstaltsarzte abgehaltene Unterrichtskurse in Schulhygiene mit Prüfung und Zeugnisnote für die Lehramtskandidaten statt.

In Wiesbaden wurden 1897 vier Stadtarmenärzte mit dem Schularztgeschäfte betraut. Programm: jährlich zweimalige ärztliche Revision aller Lokale und Einrichtungen, Untersuchung aller Kinder, Belehrung der Lehrer in hygienischen Fragen.

Frankreich. Paris bezw. das Seinedepartement. Erlasse von 1892 und 1893 ordneten an, daß in Paris an jeder öffentlichen Knaben- und Mädchen-Volksschule mindestens einmal wöchentlich zur Untersuchung der Schullokale und Schulkinder ein Arzt erscheinen müsse; behufs Durchführung wurde jedoch seitens der Gemeinde an die Opferwilligkeit der Ärzte appelliert, welche diesen Dienst unentgeltlich versehen sollten; dies konnte natürlich auf die Dauer keinen nennenswerten Erfolg haben. 1878 schlugen Lauth und Harant die Reorganisation des schulärztlichen Dienstes vor und Juni 1879 wurde im Seinedepartement die bezahlte ärztliche Schulinspektion eingeführt. Ein Rayon umfaßte 20—25 Klassen, das Amt wurde für drei Jahre gegen jährliche Bezahlung von 600 Fr. vergeben. Auf Grund der gemachten Erfahrungen wurde 1883 die Zahl der einem Arzte zufallenden Klassen auf 15 bis 20 vermindert, die Besoldung auf 800 Fr. erhöht, seither allerdings für Paris wieder herabgesetzt. 1894 bestanden in Paris 136 Schulärzte.

Der Schularzt hat jede Volksschule und jeden Kindergarten (gleichwertig zwei Klassen) mindestens zweimal monatlich zu besuchen, überdies so oft als nötig, bezw. so oft es der Maire oder Präfekt verlangt (Epidemieen). Bei seinem Besuche hat er zuerst in Begleitung der leitenden Lehrperson das Haus (Vorhalle, Gänge, Stiegen, Abtritte, Spielplätze u. s. w.) sowie jedes Zimmer in Bezug auf Beleuchtung, Beheizung, Einrichtung, Reinlichkeit u. s. f. zu begehen, und schließlich besonders jene Schüler, welche ihm vom Leiter als mit Anzeichen eines Unwohlseins behaftet bezeichnet werden, zu untersuchen, nötigenfalls solchen Kindern ein Blatt mit Verhaltungsmaßregeln zu geben und sie den Eltern zuzusenden. — Nach der Untersuchung trägt der Arzt seine Wahrnehmungen in ein besonderes Register ein.

Mindestens einmal im Monate hat er eingehend den allgemeinen Gesundheitszustand der Schüler, die Augen, Ohren, Zähne u. s. w. zu untersuchen, was Mangenot, wie erklärlich, als unmöglich bezeichnet, und den Kindern, wenn nötig, Notizen für die Eltern mitzugeben.

Digitized by Google

Jedes halbe Jahr soll der Arzt zusammen mit dem Stadtbaumeister die Schulen inspizieren.

Der Arzt hat ferner Kinder für die Ferien-Kolonieen vorzuschlagen, sowie an den zehnjährigen im Mai oder Oktober die Wiederimpfung vorzunehmen. Nach Überstehen einer Infektionskrankheit hat das Kind ein Wiedereintritts-Certifikat in der Ordinationsstunde des Schularztes zu holen. Im Falle einer Epidemie kann er Schließung der Klassen oder Schulen beantragen; in diesem Falle telephoniert die Mairie an die Schuldirektion, welcher das Bewilligungsrecht zusteht.

Nach jeder halbmonatlichen Inspektion hat der Schularzt dem Maire innerhalb 24 Stunden Bericht auf vorgedrucktem Formular zu erstatten, überdies werden noch Viertel- und Halbjahrsberichte (!) gefordert.

Von Wichtigkeit ist die 1896 auf Andrängen Mangenots erfolgte Anstellung eines ärztlichen Generalschulinspektors für Paris, welcher Jahreshauptberichte über die Gesundheitsverhältnisse der Schulen in Paris machen soll.

Eine weitere Vervollständigung des Pariser Dienstes ist ferner die der Ambulatorien für Schulkinder (dispensaire scolaire) in verschiedenen Arrondissements. Der Zweck dieser Anstalten ist der, den Schulkindern jederzeit sowohl ärztlichen Rat als Arzneien bezw. chirurgische Behandlung unentgeltlich zukommen zu lassen. In manchem Dispensaire sind auch Spezialisten für Augen- und Ohrenleiden vorhanden.

Privatschulen und höhere Schulen sind in der Inspektion nicht inbegriffen; die höheren Schulen sind allerdings vielfach Internate und haben als solche ihren Hausarzt, in mehreren Mädchenlyceen auch Ärztinnen.

Die Provinzen. Die vorstehende Darstellung bezieht sich speziell auf Paris; November 1879 wurde die Einführung der ärztlichen Schulaufsicht durch ein Rundschreiben des Unterrichtsministers unter Anführung der Aufgaben in allgemeinen Umrissen empfohlen. Von Städten hat sie Hâvre 1879, Lyon 1880, St. Etienne 1881, Reims 1882, Amiens 1884 eingeführt. Eine Reihe von Städten organisierten den Dienst auf eigene Faust, obzwar die betreffenden Departementsvorstände keine Aufträge gegeben hatten (St. Quentin, Soissons, Grenoble, Nantes, Abbeville, Lille, Douai, Aveſnes, Roubaix, Nancy).

Das französische Volksschulgesetz vom 30. Oktober 1886 zählt im Artikel 9 unter den Autoritäten, welche die Schule zu inspizieren haben u. a. die kommunalen und departementalen ärztlichen Inspektoren auf; dem conseil départemental wird neben seinen sonstigen Verpflichtungen die Überwachung der Organisation der ärztlichen Schulinspektion zugewiesen (Art. 48). Auch die Ausführungsbestimmungen des genannten Gesetzes berühren wiederholt die ärztliche Inspektion. Da jedoch das französische Gesetz wohl ausgesprochen hat, daß die sanitäre Schulaufsicht durch die Gemeinde- und Departementsärzte auszuüben sei, nicht aber, daß jene ärztlichen Posten ins Leben gerufen werden müssen, so kam die Berufung der betreffenden Ärzte wegen der Kosten in zahlreichen Departements gar nicht zu stande. Anderseits entbehrten die Ärzte vielfach sowohl des Honorars als der Autorität in praxi. Durch das Gesetz von 1893 sind nun die Armenärzte in den Provinzen auch zur Beaufsichtigung der Schulen und Schulkinder verpflichtet worden. Derlei Schritte sind nicht neu, aber leider auch nicht vielversprechend.

Wie man sieht hat die Pariser Einrichtung äußere Ähnlichkeit mit der Brüsseler: auch die hygienische Unterweisung der Lehrer kommt vor. Ein großer Unterschied liegt aber darin, daß in Paris eine ganze Menge praktischer Ärzte nebenbei gegen ein kleines Honorar „Schulärzte“ sind. Ein fundamentaler Unterschied gegen die belgischen Einrichtungen ist der, daß in Frankreich der Versuch gemacht wurde, die ärztliche Schulaufsicht im Gesetzeswege auf den ganzen Staat auszudehnen. Allerdings ist uns kaum irgend etwas von litterarischem Material darüber bekannt geworden, wie Programm und Durchführung der französischen ärztlichen Schulaufsicht außerhalb Paris im einzelnen aussehen; es ist daher auch aus der Ferne ganz unmöglich, bestimmt zu urteilen, wie weit sich die Einrichtung als eine staatliche entwickelt hat, bezw. ob es in absehbarer Zeit gelingen wird, den größten Teil der Schulen einer regelmäßigen ärztlichen Kontrolle zu unterwerfen; dies wäre für die Schularztfrage überhaupt von Interesse. — Für die Angabe etwa vorhandener litterarischer Materialien wären wir dankbar. Wir mußten die französische Einrichtung deshalb genauer charakterisieren, weil sie ein Versuch allgemeiner staatlicher Einrichtung ist.

Großbritannien und Irland. Es scheint, daß nur in Edinburgh (seit 1892) ein Arzt und eine Ärztin als Schulärzte im Sinne

der eingangs dieſes Artikels und außerdem am Kopfe dieſes Punktes gegebenen Einſchränkungen beſtehen.

Norwegen und Schweden. In Norwegen haben einzelne Gemeinden, einer Einladung des Miniſteriums, 1889, folgend, Schulärzte angeſtellt. Nach den uns verfüglichen Litteraturnotizen beſtehen ſolche in Bergen, Drontheim, Hamar und Porsgrund. Näheres iſt uns nicht bekannt.

Öſterreich-Ungarn. In Öſterreich beſtehen ſpezielle Schulärzte in Troppau und zwar vier freiwillige ſeit 1897. Sie haben ſich bereit erklärt, zu Beginn des Schuljahres die neueintretenden Kinder eingehend zu unterſuchen und dieſe Unterſuchung mit den aufſteigenden Kindern zu erneuern, dabei auf Grund vorgefundener Gebrechen die Ausſchließung zu beantragen, Lehrer und Eltern auf ſonſtige Defekte ſchulbeſuchsfähiger Kinder aufmerkſam zu machen und hierüber Protokoll zu führen. Allmonatlich iſt Inſpektion des Hauſes und des allgemeinen Geſundheitszuſtandes der Kinder mit Protokoll über den Befund vorzunehmen, bei Epidemieen ſo oft als nötig zu inſpizieren, alle Vierteljahre iſt eine Beratung der Schulärzte, alle Jahre Bericht und Anträge an das Bürgermeiſteramt in Ausſicht genommen. —

Die allgemeine Heranziehung öffentlicher Sanitätsorgane (der Bezirksärzte) welche neben ſonſtigen Funktionen auch die ärztliche Inſpektion der Schulen vornehmen ſollen, wurde in Angriff genommen.

Beſonders bemerkenswert iſt, daß ſeit 1891 der Hygiene-Unterricht an den Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanſtalten in Öſterreich eingeführt wurde. Er wird durch ausgewählte Ärzte an 68 ſolchen Anſtalten erteilt; im 2. Semeſter des I. Jahrganges wird zweiſtündig Anatomie, Phyſiologie, allgemeine und Schulhygiene gelehrt und im 1. Semeſter des IV. Jahrganges eine Wiederholung dieſer Lehren einſtündig vorgenommen, mit beſonderer Rückſicht auf die für die Volksſchulen der einzelnen Länder giltigen hygieniſchen Vorſchriften. Für dieſen Unterricht wurde 1896 eine Inſtruktion erlaſſen. Auch in einzelnen Prieſterbildungsanſtalten wird Hygiene-Unterricht erteilt.

In Ungarn wurde die Einführung von Schulärzten und hygieniſchem Unterricht an den höheren Schulen ins Auge gefaßt und beſtimmt das Statut von 1885 und 1890 ſowie die Inſtruktion von 1887 folgendes hierüber: An den mediziniſchen Fakultäten ſind im Winterſemeſter dreimonatliche Kurſe für höchſtens 20 Kandidaten (promovierte, gegebenenfalls angehende Doktoren der Medizin) in erſter Linie von dem betreffenden Profeſſor der Hygiene abzuhalten. Der Lehrplan umfaßt Schulhygiene und den in den Gymnaſien und Realſchulen vorzutragenden Teil der Geſundheitslehre. Zur Prüfung, welche theoretiſch und praktiſch iſt, werden nur Doktoren der Medizin zugelaſſen. Summe aller Auslagen für den Bewerber 11 fl. — Das Honorar iſt für den Geprüften an vollſtändigen Gymnaſien und Realſchulen 200 fl. Er wird Mitglied des Lehrkörpers, iſt in hygieniſchen Fragen ſtimmberechtigt und muß in allen ſolchen gehört werden; von ſeiner Wohlmeinung darf der Direktor nur auf eigene Verantwortung abweichen.

Der Schularzt hat das Gebäude und ſeine Einrichtung zu unterſuchen, zeitweilig Luft und Waſſer zu prüfen, Ventilation, Beleuchtung, Beheizung und Subſellien zu unterſuchen, dem Zeichnen, Turnen und Singen ſeine Aufmerkſamkeit zu ſchenken, gegebenenfalls die Desinfektion im Hauſe zu leiten und überwachen.

Er hat die neu eintretenden Schüler zu Beginn des Schuljahres körperlich zu unterſuchen und zwar im beſonderen auf Herz, Lunge, Sprech- und Sinnesorgane, Gebiß, Haut, Eignung zum Turnen und hat Ratſchläge zu geben. Während des Schuljahres hat er wo nötig nachzuprüfen, die Körperhaltung der Schüler zu beachten, auf eine nach ſeiner Anſicht zu große Belaſtung der Schüler durch Angehörige oder Lehrer den Direktor aufmerkſam zu machen.

Er hat die Wohnung und Verpflegung der Koſtſchüler im Einvernehmen mit dem Direktor zu kontrollieren, im Falle von Inſektionskrankheiten auch das Recht, mit Einwilligung des Direktors die Schüler zu beſuchen (Iſolierung, Desinfektion). Bezüglich der Spiele und Beluſtigungen der Schüler außerhalb der Schule hat er das Beſtmögliche zu thun.

Dem Direktor ſoll er Vorſchläge und zwar nur ausführbare machen, die Durchführung der amtlichen hygieniſchen Vorſchriften im Auge halten, bei Neu- und Umbauten Gutachten abgeben; ſtets hat er nur im Einvernehmen mit dem Direktor vorzugehen, der letztere iſt mit für taktvolle Ausführung der ſchulärztlichen Maßnahmen verpflichtet.

In den vollklassigen Schulen hat er zweimal wöchentlich für Schüler der beiden obersten Klassen den nicht obligaten Hygiene-Unterricht zu erteilen. Er ist ferner auch zur Übernahme gelegentlicher besonderer Arbeit über Auftrag des Ministeriums verpflichtet.

Über seine ganze Thätigkeit hat er genau Protokoll zu führen und am Ende des Schuljahres dem Direktor einen Bericht über Schule und Gesundheitszustand der Schüler zu übergeben, welchen dieser mit eigenen Bemerkungen der vorgesetzten Behörde zustellt.

Die Einrichtung betrifft wie gesagt höhere Schulen; die Pester israelitische Gemeinde hat 2 Ärzte zur Inspektion für ihre Elementarschulen berufen.

Die ungarische Schularzteinrichtung ist wie andere in mancher Hinsicht ein Torso geblieben. Welches Prozent aller höheren Schulen gegenwärtig Schulärzte hat, wissen wir nicht. Interessant ist der ungarische Versuch dadurch, daß auch hier, wie in Frankreich, die Angelegenheit von Staats wegen in Angriff genommen wurde, daß man aber davon ausging erst das Material an Mann für den schulärztlichen Dienst durch Kurse und Prüfungen an den Universitäten zu schaffen.

Rußland. In Moskau stehen 6 Ärzte des städtischen Sanitätskollegiums als Schulärzte für Volksschulen in Verwendung. Näheres ist uns nicht bekannt.

Schweiz. Von Schulärzten besteht je einer in Lausanne seit 1880 und Basel 1886 (Verpflichtung des Professors der Hygiene), zwölf in Genf seit 1888, einer in Chaux de Fonds (Neuenburg) seit 1882, und in Zug. Von Bern hört man, daß dort eine freiwillige ärztliche Schulinspektion vorhanden sei. — Am besten bekannt ist die Inspektion in Lausanne, wo sie von Jaël eingerichtet wurde, der die Instruktion verfaßte, die er früher mit den Lehrerinnen durchberiet. Sein nicht minder eifriger Nachfolger Combe veröffentlicht alljährlich einen Bericht und macht sich auch sonst als Autor auf dem schulhygienischen Gebiete bemerkbar.

Der Studienplan und das Prüfungsreglement von 1889 der Hochschule Bern zeigt für die Lehramtskandidaten der Mittelschulen („Mittelschulen" im schweizerischen Sinne) im 3. Semester dreistündig allgemeine Anatomie und Physiologie des Menschen, im 4. Semester zweistündig allgemeine Gesundheitslehre sowie Schul- und Unterrichtshygiene. Der Besuch der Vorträge sowie die Prüfung ist für alle Kandidaten obligatorisch.

Die protestantischen Kandidaten der Theologie in der Schweiz machen einen theoretisch-praktischen Unterricht samt Prüfung in Hygiene, speziell auch Schulhygiene durch; bei der Behandlung der schulhygienischen Fragen führt der Professor die Hörer in Schulen verschiedener Grade und nimmt dort mit den Hörern eine Inspektion vor. Der wohlthätige Einfluß, den diese Kandidaten später als Geistliche in Sachen der Schulhygiene ausüben, wird dadurch noch mehr ermöglicht, daß sie als Vorsitzende der Schulkommissionen gewählt zu werden pflegen.

Von überseeischen Staaten ist begreiflicherweise nur aus Amerika und Japan etwas zu melden.

Amerika. Boston hat seit November 1894 50 Schulärzte mit je 200 Dollar jährlich angestellt. Jeder hat täglich morgens seine vier Schulen mit ca. 1400 Kindern zu besuchen und werden ihm die Kinder vorgeführt, welche Krankheitssymptome zeigen. Die kranken werden den Eltern zugesendet. Die Ärzte erhalten jeden Morgen eine Liste der Scharlach- und Diphtherie-Erkrankungen, welche in den letzten 24 Stunden in ihrem Bezirke gemeldet wurden. Jeder besucht die bezüglichen Kinder seines Distriktes, um sich zu überzeugen, ob sie gehörig isoliert sind, kontrolliert wenn nötig wieder und sorgt, daß die Betreffenden nicht zu früh zur Schule kommen. Ist die Isolierung zu Hause nicht durchführbar, so kommt das Kind ins Hospital. In ähnlicher Weise sind in New-York 150 Ärzte thätig, sowie solche in einigen anderen Städten zu bestehen scheinen. — Ein Wirkungsfeld für jeden praktischen Arzt neben seiner Praxis und eine nachahmenswerte Einrichtung für jede größere Stadt.

In Buenos Ayres ist der schulärztliche Dienst nach Brüsseler Muster 1881 durch Cani eingerichtet worden.

Japan. 1890 wurde im Unterrichtsministerium ein Kollegium für Schulhygiene geschaffen, bestehend aus höchstens 9 Räten und einem Medizinalsekretär; der letztere bezieht ein viermal höheres Gehalt als die Räte.

Das Vorstehende enthält die Anführung der Schularzt-Einrichtungen soweit und wo solche bestehen, sowie jene des ärztlichen Hygiene-Unterrichtes in Bezug besonders auf Lehrer. Sollte in dieser kurzen Skizze irgend eine,

Ende 1897 schon bestandene Einrichtung (im Sinne der Einleitung zu diesem Punkte, S. 238) nicht erwähnt sein, so sind wir für Belehrung dankbar. Wie der Leser sieht, sind die schulärztliche Arbeit und der Hygiene-Unterricht in den weitaus meisten Fällen Nebenbeschäftigungen von praktizierenden Ärzten und betreffen die bez. Einrichtungen fast durchweg größere Städte.

Überblicken wir die vorgebrachten Einzelheiten, so ergiebt sich, daß man die ärztliche Schulaufsicht bald von oben (Japan) bald von unten (Frankreich) zu organisieren begonnen hat, bald mit Volksschulen (belgische Städte) bald mit höheren (Ungarn) anfing, bald die Beschaffung von sachverständigen Ärzten (Ungarn), bald auch den Hygiene-Unterricht der Lehrer (Österreich) selbst in Angriff zu nehmen angezeigt fand, ferner es mit unbezahlter Hilfe der Ärzte versuchte (Troppau), daß man endlich die Beschäftigung der Ärzte in der Schule bald auf die verschiedensten Dinge ausdehnte (z. B. belgische Städte), bald auf die Verhütung der Verbreitung von Infektionskrankheiten beschränkte (Boston), bald auch überhaupt für ein größeres Gebiet ins Leben zu rufen sich nicht bewogen fand (Preußen).

In keinem Staate ist die Schularztfrage thatsächlich gelöst und nur in zweien ist es bisher versucht worden, sie von Staats wegen auf eine bestimmte Schulengruppe beschränkt durchzuführen (Frankreich niedere, Ungarn höhere Schulen).

Daraus darf gewiß gefolgert werden, was längst ohne die heutige Erfahrung ausgesprochen worden ist: daß offenbar große Schwierigkeiten einer wirklichen Durchführung schulärztlicher Aufsicht entgegen stehen müssen. Es sollen diese Schwierigkeiten nun beleuchtet werden. Vielleicht wird sich daraus etwas zur Frage folgern lassen, welche Einrichtungen der rauhen Wirklichkeit nicht zu sehr widerstreben.

**5. Schwierigkeiten der Durchführung der schulärztlichen Aufsicht** liegen hauptsächlich im Mangel an geeigneten Personen und der Frage nach den Kosten.

**Personalfrage.** Die erste Forderung an denjenigen, der irgend eine Arbeit leisten soll, ist die, daß er hinsichtlich jener Thätigkeit selbst unterrichtet ist — mag er Gelehrter oder Handwerker sein. Diese allgemein als giltig angenommene Regel hat dahin geführt, daß öfter selbst dort, wo nur grobes, privates, materielles Interesse und Risiko in Betracht kommt, ein förmlicher Nachweis der Befähigung zur Bedingung gemacht ist; daß diese Regel gilt und gelten muß, wenn die Bestallung nicht eine private ist und wenn Bezahlung aus öffentlicher Kasse erfolgt, ist aus guten Gründen vollkommen klar; es wird daher in entwickelten Staaten für öffentliche Bethätigungen ein in irgend einer Form erbrachter, meist genau umschriebener Nachweis der Befähigung ganz allgemein gefordert. Im vorliegenden Falle ist endlich noch die Besonderheit zu beachten, daß in eine Berufseinrichtung (Schule) Personen einer anderen (Medizin) eingreifen sollen.

Es mögen nun zunächst die ständig oder zuweilen vorkommenden Aufgaben des Schularztes in kurzen Schlagworten übersichtlich zusammengestellt werden. Die Übersicht ist nicht ganz erschöpfend; wir werden uns später auf dieselbe berufen müssen.

Die Thätigkeit der Schulärzte bezieht sich auf:

I. Das Gebäude.

1. Die Anlage neuer Häuser.

a) Bauplatz:

Prüfung der Umgebung des Bauplatzes (luftverderbende, lärmende Gewerbe, lärmender, stauberzeugender Straßenverkehr u. s. w.).

Prüfung des Baugrundes; geologische und physikalische Untersuchung; Prüfung des Grundwasserstandes; event. Anordnung einer Drainage; chemische und bakteriologische Wasseranalyse.

b) Bauplan:

Isolierung des Hauses gegen Grundwasser und Grundluft; Orientierung; Lage gegen die Nachbarbauten und Bäume hinsichtlich Höhe und Entfernung;

Hygienische Prüfung der Verteilung der Räume nach ihren Sonderzwecken, ihren Dimensionen; Bestimmung der Maximalschülerzahl für jedes Schulzimmer; Prüfung der Größe, Form und Verteilung der Fenster; Vorhänge;

der Art und Anlage der Zwischendecken und Fußböden für Gänge, Zimmer, Turnhallen, Abtritte;

der Vorschläge bez. künstlicher Beleuchtung, Beheizung, Ventilation in ihren Einzelheiten; Prüfung der Effekte;

des gewählten Subsellienmodells; Angabe der notwendigen Zahl von Sitzen jeder Größe;

der Nebenanlagen, wie Turnhallen, Abtritte u. s. w. bezüglich ihrer Konstruktion.

c) Beziehbarkeit des Hauses:

Zeitpunkt derselben.

2. Die bereits im Gebrauch befindlichen Häuser.

Untersuchung der Trinkwasserversorgung, chemische und bakteriologische Wasseranalyse.

Beurteilung der natürlichen Beleuchtung; photometrische Bestimmung der Helligkeit der Plätze u. a.

Untersuchung der Heizung; Raschheit der Leistung, Wärmeverteilung im Zimmer.

Der Ventilation; Luftkubus, chemische und bakteriologische Luftanalyse, anemometrische Messung der Leistung.

Künstliche Beleuchtung; photometrische Bestimmung der Lichtgüte der Schülerplätze im besetzten Schulzimmer. Temperatur, Höhe und Verteilung.

Fußböden; Oberflächenbeschaffenheit (eben, dicht, rein). Wände; Farbe, Reinheit, Stauberzeugung.

Abtritte; sachgemäße Konstruktion, Verhütung der Infiltration, Abschluß gegen andere Räume, Reinhaltung, Zahl.

Abfuhr der Abfälle aller Art.

Hygienische Beschaffenheit anderer Nebenanlagen (Erholungsplätze u. s. w.).

Art, Erhaltungszustand und Aufstellung der Möbel (Subsellien, Wandtafeln).

II. Die Schulbesucher.

1. Die Schüler.

a) Placierung derselben nach Körpergröße.

b) Untersuchung:

Bald nach Beginn des Schuljahres; anthropometrische Untersuchung und solche des Gesundheitszustandes; Länge, Gewicht, Brustumfang, Entwickelung der Muskulatur und der Fettpolsters, Gesichtsfarbe u. a. Untersuchung des Gesichtes, Gehörs, der Mundhöhle, der Lunge, des Herzens, der Wirbelsäule; Untersuchung auf Skrofulose, Tuberkulose, Rhachitis, Hautleiden, Blutarmut, adenoide Vegetationen im Nasen-Rachenraume, nervöse Störungen, Impfung, Reinlichkeit.

c) Zurückstellung und Ausschluß:

Antrag auf teilweise Befreiung von der Teilnahme am Unterricht (Turnen, Singen), Erleichterungen, Teilnahme an Bewegungsspielen und Bädern. Zurückstellung wegen Unreife, Ausschluß wegen Leidenszuständen.

Anordnungen bezüglich der Benutzung von Brillen.

Verständigung der Eltern und Lehrer.

d) Eingreifen bezüglich Infektionskrankheiten, Desinfektion.

2. Lehrer (bezw. Diener).

a) Untersuchung von Lehrern und Dienern:

mit Rücksicht auf Gefahren für die Schulkinder (z. B. Lungentuberkulose).

? b) „Geistige" Hygiene des Unterrichts:

„Ohne Mithilfe des Schularztes können die Einzelheiten des Lehrplanes .... weder festgestellt noch beaufsichtigt werden und kein gewissenhafter Pädagog darf irgend einen Punkt betreffs der geistigen Hygiene der Kinder ohne Herbeiziehung des Schularztes erledigen;"

also: Abwechslung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit, der Arten der Schularbeit (verschiedener Unterrichtsfächer), Dauer der einzelnen Lektion für verschiedene Fächer, für die verschiedenen Alter und Geschlechter, Pausen u. s. w.

c) Lesen, Schreiben, Zeichnen:

Bei ungünstiger Beleuchtung; Körperhaltung hierbei und überhaupt (paßt vielleicht hier besser als bei „Schüler").

III. Sonstige Agenden.

a) Förderung körperlicher Übung; Anregung der Wohlthätigkeit;

b) Untersuchung von Lehr- und Lernmitteln: Druck, Papier, Tinte u. s. w.

c) Beratung mit den Kollegen.

d) Hygiene-Unterricht z. B. in Lehrerbildungsanstalten.

e) Untersuchungsarbeiten über Schulhygiene:

Soweit solche nicht Pflichtsache sind (gegebenenfalls während des Unterrichtes).

Auf die mit einer Klammer bedachte Stelle kommen wir bald, auf die mit dem Fragezeichen bedachte, in Anführungszeichen eingeschlossene später (S. 250—252) zurück.

Die Aufgaben des Schularztes bedingen sonach, daß er etwas von Geologie praktisch zu handhaben weiß, eine zufriedenstellende chemische und bakteriologische Wasseranalyse machen kann, eine bemerkenswerte Reihe technischer Kenntnisse und einige Übung im Lesen von Schulbauplänen besitzt, sich in die Subsellienfrage eingearbeitet hat, mit Photometer und Raumwinkelmesser umzugehen versteht, eine feinere Luftuntersuchung als die roheste Kohlensäurebestimmung machen kann, Anemometer zu handhaben weiß und die neuere experimentelle Litteratur über geistige Schularbeit studiert hat — das haben die praktischen Ärzte nicht weg. die Physiker auch nicht; es wird auch niemand von ihnen verlangen können. Mit der Nennung jener Punkte, die wir als Beispiele von in diesem Falle in die Augen springenden Schwierigkeiten angeführt haben, ist aber die Kompetenzfrage nicht erschöpft; es liegt heute schon eine solche Menge von litterarischem Material für das Gebiet der Schulhygiene vor, daß derjenige, welcher es gründlich durcharbeiten will, Jahre hierzu opfern kann; es wäre daher gar nicht verwunderlich, wenn die Zeit käme, in welcher z. B. für diese hygienische Spezialität, oder auch andere, eigene Lehrkanzeln an den großen Hochschulen allgemeiner entstünden, wie sie sich im Laufe der Zeit naturnotwendig für viele Sondergebiete entwickelt haben.

Wir verfügen über eine ganze Reihe gedruckter Aussprüche solcher bedeutender Ärzte, welche sich mit Schulhygiene befaßt haben und in verschiedenen Varianten die angedeutete Inkompetenz zum Ausdruck bringen (Desguin, Guillaume, Janssens, Schubert, Spieß, Wasserfuhr u. s. f.) und auch noch über anderes nützliches Material zu dieser wichtigen Frage. Die notwendige Raumökonomie an dieser Stelle zwingt uns von der Anführung jener Stellen und dem Vorbringen anderer Belegstücke Abstand zu nehmen. Sollte die Notwendigkeit sich ergeben, werden wir es gelegentlich anderswo thun. Unser hochverehrter Freund Cohn dürfte die einzige Autorität sein, welche diese Inkompetenz nicht ohne weiteres zugiebt, was sowohl in seinem einzigen Eifer für die gute Sache, als ganz besonders in seiner eigenen Vielseitigkeit begründet sein dürfte, da er, eigentlich Oluliſt, sich nicht nur mit Schulkinderaugen, sondern auch mit Vorhängen, natürlicher und künstlicher Beleuchtung, Subsellien u. s. w. ausgiebig befaßt und überdies als Doctor philosophiae in Chemie promoviert hat.

Nun müssen wir noch auf die mit der Klammer bezeichnete Stelle des Programmes (S. 245 II, 1. z. gr. T.) zurückkommen. Die somatische Untersuchung des Individuums ist gewiß eine rein ärztliche Domäne, in der jeder praktische Arzt zu Hause sein muß. Sowie aber der Spezialist die Sache erwägen hilft, findet er, daß die hinreichende Kompetenz bezüglich seines Gebietes fehlt (Cohn, wie gesagt, ausgenommen), eine ganz natürliche Erscheinung, welche jeder begreift, der selbst auf einem, gleichgiltig welchem, Gebiete wissenschaftlich gearbeitet hat. Wir müssen uns auch für diesen Punkt — und hier sind die Physiker gewiß wieder den praktischen Ärzten nicht über — versagen, bezeichnende Aussprüche kompetenter ärztlicher Fachmänner anzuführen.

Wenn man sagt, der Arzt kann alles das, was ihm fehlt, während seiner Praxis als Schularzt noch lernen, so bedauern wir, auch hier nicht mehr Raum opfern zu können und zwar für den Vergleich, wie die Verwaltung ihre Bedingungen für die Kompetenz in anderen Lebensberufen, z. B. für Lehrer höherer Schulen stellt; das gäbe überaus bezeichnende Beispiele; wir begnügen uns damit noch einmal auf die Worte hinzuweisen, mit welchen dieses Kapitel eingeleitet ist.

Es ist eine durch Phrasen nicht wegzudisputierende Thatsache, daß das Schul-„Arzt"-Geschäft auf Grund obigen Programmes:

1. ein Beruf ist, der einer besonderen ernsten Vorarbeit bedarf, für welche medizinische Studien — nicht mit allem was daran hängt — eine notwendige Vorbereitung sind, aber bei weitem nicht die Kompetenz schaffen, ja bei strengster Auffassung in den wenigsten Hauptrichtungen vollkommen Genüge leisten;

2. dieser Beruf so eigenartig, vielseitig und arbeitsreich ist, daß er die ärztliche Privatpraxis ausschließt.

Wäre es nicht besser, die Verteidiger der Zulässigkeit von Privatpraxis für den Schularzt würden so aufrichtig sein, zu gestehen, daß

die Bezahlungsfrage hinsichtlich der Schulärzte die Mutter ihres Wunsches ist? Was dieser Hygieniker als Diagnostiker braucht, wird er eben bei seinen Vorstudien für den Schularzt-Beruf lernen müssen und dann Gelegenheit haben, diese Übung in seinem Beruf nicht zu verlieren.

Es ist bezeichnend, daß Mangenot, der sich um die Frage, auch hinsichtlich der Organisation, verdient gemacht hat, auf Grund langjähriger Erfahrungen in Frankreich zu der Forderung gelangt: Ersatz der 166 Schulärzte des Seine-Departements durch 12—14 spezielle Schulärzte, welche den Dienst als entsprechend bezahlten Beruf mit Ausschluß der Praxis betreiben.

Nur ungewöhnlich begabte und arbeitstüchtige Menschen vermögen zweierlei nebeneinander so zu betreiben, daß sie Beides gut betreuen: solche Fälle sind Ausnahmen, daher auf eine allgemeinere Einrichtung nicht anwendbar.

Ganz anders stellt sich natürlich die Sache, wenn man das Programm mehr und mehr vereinfacht: dann kann man es allerdings so weit bringen, daß der Arzt keiner oder doch keiner nennenswerten Vorbereitung bedarf — dann kann aber der Lehrer bei einiger Vorbereitung auch den bezüglichen Aufgaben genügen, d. h. man braucht nicht Ärzte, soweit Untersuchung der körperlichen Zustände der Kinder außer Betracht bleibt.

Wir wollen uns zum Beweise für das Gesagte das Programm ansehen, welches ein angesehener Arzt (Altschul) ausgearbeitet hat. Es gewinnt dadurch noch ganz besonderes Interesse, weil es mindestens mit für eine bestimmte Stadt (Prag) in seinen Einzelheiten vorliegt, also gewiß als ein positiver, ganz ernster Vorschlag aufgestellt ist. Das ganze Programm (Lehrer, Eltern, Schularzt) umfaßt einen halben Druckbogen. Wir beschränken uns auf das, was dem Arzt zugewiesen wird und weiter grundsätzlich nur, soweit es nicht die — übrigens wie natürlich Neues nicht bietende — somatische Untersuchung der Kinder betrifft.

Bezüglich des Neubaues begnügt sich Altschul mit allgemeinen Bemerkungen, nicht so bezüglich des bestehenden Hauses, sowie des Schulbetriebes; leider müssen wir uns mit Rücksicht auf den Raum versagen, die sämtlichen dem Arzte zugewiesenen Fragen abdrucken zu lassen, denn sie füllen (immer ohne jene hinsichtlich der körperlichen Untersuchung, auch ohne jene Nr. 1—6, welche das Bauamt angehen) volle drei Druckseiten Großoktav. Um aber die Natur dieser Fragen zu charakterisieren, wollen wir ganz auf Geratewohl den Anfang jener Fragenreihe abdrucken: „7. Welche Farbe hat der Anstrich des gegenüberliegenden Hauses, grell, matt, schmutzig? 8. . . . ist störender Straßenlärm vorhanden? 9. Giebt es einen oder mehrere Zugänge zum Schulgebäude? 10. Sind die Treppen breit, giebt es eine oder mehrere Treppen? Sind Vorrichtungen vorhanden, daß die Schüler ihr Schuhwerk gehörig reinigen können? 11. Sind Korridore vorhanden? Sind sie breit, schmal, mit Fenstern auf die Gasse, in den Garten, in den Hof versehen?“ — u. s. f.

Wir haben die Zahl der Fragezeichen gezählt: im ganzen 78, der Fragen selbst sind noch mehr (immer mit Ausschluß der obengenannten). Von diesen 78 Fragen (bezw. Frage-Gruppen) kann 46 (bezw. mehr) jeder Dorfschullehrer beantworten, auch wenn er nicht schulhygienische Vorbildung genossen hat. Um jene 22 Fragen zu charakterisieren, welche, auch für den Schularzt bestimmt, nicht jeder Dorfschullehrer beantworten kann, der keine schulhygienische Vorbildung genossen hat, seien folgende, wieder vom Anfang, ohne jede Auswahl-Absicht, genommen: „8. Sind in der Nähe der Schule irgendwelche der Gesundheit schädliche Geschäftsbetriebe oder giebt es daselbst eine andere für die Gesundheit der Schüler nicht zuträgliche Nachbarschaft? ... 13. Sind die Korridore geeignet als Garderobe für die Schüler zu dienen, welche Adaptierungen wären nach Ihrer Meinung dazu erforderlich? Könnten Sie vielleicht andere Garderoberäume für die Schüler vorschlagen? .... 14. Sind in dem Schulgebäude Räume vorhanden, die zur Errichtung von Schulbädern verwendet werden könnten, wie viele? Wäre ein größerer Umbau zu diesen Adaptierungen nötig oder nicht?“ u. s. w.

Man sieht, wir sind bezüglich jener Fragen, welche nicht jeder Lehrer ohne schulhygienische Vorkenntnisse beantworten könnte, streng gewesen. Als strenge Fragen wollen wir die nachstehenden bezeichnen: die nach dem bräuchlichen System der Abfuhr der Fäkalien und eventueller Verbesserung, die nach hygienischen Bedenken bezüglich Bauart und Boden (diese Frage ist ganz allgemein gehalten), die nach dem vorhandenen Banksystem, dem Vorhandensein von Hausschwamm, den Ergebnissen der photo-

metrischen Messung der Platzhelligkeit, die nach der Art der Beheizung, dem Feuchtigkeits-, Kohlensäure- und Keimgehalt der Luft, der typographischen Ausstattung der Lehr- und Lernbehelfe und die nach der Ersprießlichkeit des Handfertigkeitsunterrichtes. — Wir haben nichts unterdrückt.

Auch diese Fragen sind nicht zu unbescheiden, denn es werden nicht etwa die feinsten Methoden gefordert, wo es sich überhaupt um eine Untersuchung mit Instrumenten handelt; so wird für die photometrische Messung bloß die Bestimmung des Raumwinkels verlangt, und, — das ist sehr charakteristisch — die Frage nach dem Keimgehalt der Luft „kann, muß aber nicht beantwortet werden." Sapienti sat. Weiter wollen wir nur noch die Erlaubnis des Herrn Verfassers, bemerken daß die Lichtmessung und Kohlensäurebestimmung — auch vom Lehrer der Physik bezw. Chemie („unter Kontrolle des Schularztes") vorgenommen werden kann. Man lese jetzt noch einmal die „strengen Fragen", um zu sehen, was übrig bleibt.

Für dieses Programmstück braucht man bestimmt Schulärzte nicht und auf Grund derselben ist ebenso richtig, daß Altschul sich selbst widerlegt, wenn er sagt: „der hygienische Unterricht in den Lehrerseminaren ..... kann aber nach keiner Richtung hin die ärztliche Schulaufsicht ersetzen"; wohlgemerkt: nach keiner Richtung.

Das war ein Programm. Nun die Praxis: Die somatische Untersuchung haben wir absichtlich und grundsätzlich aus den Spiel gelassen; dieselbe kann, falls er Zeit dazu hat, der Bezirksarzt auf seinen Inspektionsreisen oder ein praktischer Arzt machen, das was aber dann noch vom Programm übrig bleibt, dazu kann der Lehrer, soweit dies überhaupt nötig ist, gewiß soweit vorbereitet werden, als es für die Praxis der Handhabung der Hygiene in der Schule nötig ist. Es wird doch niemand im Ernste behaupten, daß man für Raumwinkelmessungen und Kohlensäurebestimmungen Schulärzte anstellen soll. Es würde uns leider zu weit führen, zu diesen zwei Punkten die nötigen Glossen im einzelnen zu machen. — Bezüglich der körperlichen Untersuchung durch die Ärzte giebt Altschul selbst kritische Bemerkungen. Mit einer Kritik der weiteren, auf Grund obigen Programmes denkbaren Amtshandlung des Schularztes wollen wir uns hier nicht aufhalten.

Wir machen mit dem Rechte der gesunden Vernunft Front dagegen, daß einerseits von der Notwendigkeit des hygienischen und schulhygienischen Sonderwissens für den Schularzt gesprochen und mit vollem Rechte gesprochen, die physiologische Einsicht angerufen und ausgespielt wird, die der Arzt und nur der Arzt haben kann — anderseits für die Praxis ein Detailprogramm aufgestellt wird, auf Grund dessen zwar allerdings jeder praktische Arzt oder Amtsarzt arbeiten kann, wenn er sich in einem beliebigen Handbuch der Schulhygiene kurz informiert hat, — jeder bescheiden vorgebildete Lehrer aber auch. Was der Schularzt sonst noch thun „kann" können wir, wenn er nicht praezisiert wird, auch nicht kritisieren.

Wir wissen sehr wohl, zu wie großem Danke jeder Freund einer gesunden Erziehung jenen vielen Ärzten verpflichtet ist, welche als gelehrte Hygieniker oder Spezialisten verschiedener Richtung durch Erforschung einzelner Momente die heutige Schulhygiene schaffen halfen; wir wissen sehr wohl, daß jeder tüchtige praktische Arzt bezüglich der Untersuchung der Schulkinder ohne weiteres viel Wertvolles leisten kann; wir wissen bestimmt, daß es auch in vielen höheren Schulen bezüglich hygienisch belangreicher Punkte schlecht bestellt ist; wir wissen auch, daß tüchtige praktische Ärzte mit Interesse für die Sache schulhygienisch unvorgebildeten Lehrern gegenüber im stande sein werden, Verschiedenes mit Recht zu bemängeln (Bellchtung, Reinlichkeit, Abtritte u. dergl.) und derart nützlich zu wirken: wir meinen aber auch mit Recht zu behaupten, daß das, was ein schulhygienisch nicht vorgebildeter Arzt (abgesehen von der Untersuchung des Körperzustandes) in der Schule leisten kann, vom schulhygienisch vorgebildeten Lehrer — besser geleistet werden wird. Da nun auch die schulhygienische Vorbildung der Lehrer leichter durchführbar ist als die Anstellung der sonst nötigen zahlreichen Schulärzte (Geldfrage), so ziehen wir die schulhygienische Vorbildung der Lehrer dem Eingreifen zahlreicher schulhygienisch nicht vorgebildeter Ärzte in die verschiedenartigsten Angelegenheiten und Einrichtungen vor, weil es sich nur bei der vorliegenden Besprechung um die Frage der Möglichkeit einer brauchbaren Regelung der Angelegenheit handelt.

Daß wir nicht Gegner des Schularztes als sachverständigen Fachmannes sind, haben wir durch lange Jahre bewiesen. Wir for-

dern nicht Genies und nicht Gelehrte, sondern für einen Beruf vorgebildete Männer; würde das Nötige als nicht erlernbar hingestellt — dies wird wohl von keiner Seite behauptet werden — dann fiele die Sache von selbst.

**Geldfrage.** Nehmen wir Mangenots Vorschläge für das Seinedepartement (S. 247) zur Grundlage: 5000 Franks für den Berufsschularzt wäre gewiß kein übertriebenes Anfangsgehalt, ebenso 8000 für den Chef; dies gäbe ein Jahreserfordernis von ca. 70 000 Franks für die Hauptstadt und ein Departement. Wir wollen nicht den wahlfeilen Versuch machen, eine ungefähre Schätzung der Kosten für einen Staat mit entwickeltem Schulwesen vorzunehmen: man sieht ohne weiteres, es sei noch für sehr lange Zeit keine Aussicht vorhanden, daß zu einem solchen Einzelzweck, d. h. der Bestellung wirklicher sachverständiger Schulärzte, welche alle Schulen und Schüler zu betreuen hätten, die notwendigen Summen bewilligt würden. Mit den Gehältern sind aber die Auslagen nicht erschöpft; zu einer schulärztlichen Thätigkeit im Sinne unseres Programmes gehören Amtsräume und Einrichtung: ein bescheidenes Laboratorium und Instrumentarium, eine kleine Fachbibliothek; endlich wären die Kosten zahlreicher Inspektionsreisen zu decken.

Die Geldfrage schließt eine allgemeine Durchführung der hygienischen Schulaufsicht im einzelnen durch Schulärzte von Beruf einfach aus. Der Kostenpunkt würde diese allgemeine Einzelaufsicht auch scheitern lassen, wenn man die Anforderungen an das Wissen der Schulärzte beträchtlich herabsetzen möchte.

Ist das Geschäft schlecht gezahlt, so kann man auf die Dauer eine ernste Arbeit weder beanspruchen noch haben.

Es sei hier auch der Versuche gedacht, die schulärztliche Thätigkeit als reines Ehrenamt ins Leben zu rufen. In interessierten Kreisen allgemein bekannt ist das Anbot Cahns an den Breslauer Magistrat; es ist bedauerlich, daß jenes Anbot nicht angenommen wurde; es hätte hier ein durch den großen Maßstab interessantes Experiment unter zielbewußter äußerst zäher Leitung stattgefunden, an welchem sich nicht nur praktische Ärzte, sondern auch Spezialisten beteiligten wollten. Daß solche Einrichtungen weder allgemein noch an beschränkter Stelle auf die Dauer denkbar sind, ist allerdings klar. Von praktischem Nutzen kann solches dort sein, wo ein Spezialist in Verbindung mit einer wissenschaftlichen Arbeit die Schule als Untersuchungsobjekt benutzen will, wie dies schon in sehr zahlreichen Fällen und mit vielem Nutzen besonders für die Schulhygiene als Wissenszweig, öfters auch mit Verbesserung ärtlicher Zustände als Folge unternommen worden ist. —

Inwieweit trotz aller vorgebrachten Schwierigkeiten dennoch eine im Großen wirkende ärztlich-hygienische Beeinflussung der Schule erreichbar zu sein scheint, davon soll im letzten Punkte die Rede sein.

**6. Verhältnis der Lehrer zur schulhygienischen Aufsicht mit Bemerkungen über den Schularzt.** Sowohl die Geldschwierigkeiten der Durchführung einer schulärztlichen Aufsicht, als die Thatsache, daß die berechtigten Forderungen der Schulhygiene beständig in acht genommen werden müssen, der Arzt aber nicht beständig in der Schule sein kann, haben in verschiedenen Varianten den Gedanken zur Besprechung gebracht, einen größeren oder geringeren Anteil der hygienischen Thätigkeit in der Praxis des Schulbetriebes den Lehrern zuzuweisen.

Der selbstverständlichen Thatsache, daß es sich dabei nicht um eine Beherrschung des Gegenstandes im Sinne des Programmes S. 245 handeln kann, sei hier zum Überflusse noch ausdrücklich gedacht.

Wüßten alle Lehrer soviel von Schulhygiene, als diejenigen, welche sich jetzt dafür lebhafter interessieren, so wäre der Ruf nach Schulärzten nie erklungen, bedenkt man hingegen, welche hygienische Mißstände in Schulen vorkommen, so ergiebt sich hieraus bestimmt, daß der Lehrer nicht ohne weiteres zur Erfüllung seiner Pflichten in hygienicis geeignet ist, sonst hätte er, soweit ihm seiner jeweiligen Amtsstellung gemäß das Verfügungsrecht zustand, jene Mißstände nie dulden können; es giebt darunter solche, welche auch vor Entstehung der Schulhygiene als Wissenschaftszweiges nie hätten geduldet werden sollen.

Würde der Lehrer in den Stand gesetzt werden können, die Interessen der Hygiene im Schulleben in acht zu nehmen, bezw. Schädlichkeiten zu vermeiden, soweit dazu eine beständige Kleinarbeit nötig ist, so wäre natürlich das Bedürfnis nach einer hygienischen Inspektion des Schulbetriebes, soweit dann überhaupt nötig, nur innerhalb längerer Zeiträume gegeben, ähnlich, wie dies bezüglich der Inspektion der rein unterrichtlichen Thätigkeit

gilt, für welche der Lehrer seine besondere Vorbildung erhalten hat und auch — trotzdem er sie erhalten hat.

Gesetzt den Fall, der Lehrer könnte während seiner Vorbereitung zum Lehramte auch bezüglich jener Verpflichtungen genügend vorgebildet werden, welche er in Sachen der Hygiene täglich und stündlich im fertigen Hause in acht zu nehmen hat, d. h. er wäre wirklich imstande diese Kleinarbeit zu leisten (vergl. z. B. die Citate aus dem größten Teile des Programmes von Altschul S. 247), dann ist auch nicht abzusehen, warum die Ableistung dieser Art von Kleinarbeit nicht ebenso von Personen des Lehrstandes kontrolliert werden könnte, welche sich für den Gegenstand besonders interessiert haben, wie jene Kontrolle hinsichtlich der Unterrichtsarbeit bereits geschieht. Es ist weiter nicht zu verstehen, warum solche Lehrer, welche sich besonders eingehend mit dem Gegenstande befaßt haben, nicht im stande sein sollten, ganz vernünftige Anordnungen zur Abstellung von hygienischen Mißständen bezw. Anordnungen zu Verbesserungen überhaupt zu treffen.

Unter solchen Umständen würde es genügen, wenn der Schularzt als Kontrolleur der hygienischen Zustände des Hauses und Schulbetriebes, nicht als Forscher, aber als sachlich kompetenter Inspektor, etwa alle fünf Jahre einmal eine Revision vornimmt, um allfällige Anordnungen zu treffen oder zu veranlassen; es ist fraglich, ob dieser Inspektor dann wirklich öfter etwas zu bemängeln fände, dessen Abstellung in der Macht der Lehrer bezw. Schulinspektoren gelegen war. — Anders liegt die Sache für immer bezüglich der somatischen Untersuchung der Kinder und der Entdeckung nur vom Fachmanne auffindbarer Schädlichkeiten.

Ob sich die nötige Zahl von Lehrern oben angedeuteter Art (Inspektoren) finden wird, wissen wir nicht; darüber kann nur die durch längere Zeit fortgesetzte schulhygienische Vorbildung der Lehramtskandidaten durch tüchtige Fachmänner Sicherheit geben.

Wir betonen nochmals, daß dieser Gedankengang nicht einer Gegnerschaft gegen den Einfluß kompetenter ärztlicher Hygieniker auf die Schule entspringt, sondern ausschließlich der Würdigung der Unmöglichkeit einer entsprechend oftmaligen Kontrolle der Schule durch solche kompetente Männer.

Um im einzelnen zu beweisen, wie weit der Lehrer in stand gesetzt werden könnte, seinen Pflichten in Sachen der Schulhygiene zu genügen, müßten wir die einschlägigen Punkte im einzelnen besprechen und zwar mit Rücksicht darauf, was jeder Lehrer auf Grund seiner schulhygienischen Vorbildung während der Studien fürs Lehramt später in der Praxis des Schullebens zu leisten im stande wäre. Wie bezüglich einiger früher erwähnten Momente, müssen wir auch hier zu unserem Bedauern die betreffenden Teile des Manuskriptes beiseite legen, da der Umfang unserer Ausführungen mit Rücksicht auf das unvermeidliche genauere Eingehen in zahlreiche Einzelheiten das zulässige Maß weit überschritte. Wir können nur versichern, daß der angegebene Grund der einzige ist, sparen wir uns diesen Gegenstand für eine andere Gelegenheit auf und begnügen uns hier mit der Feststellung der Thatsache, daß allerdings der Lehrer (allgemein) durch Vorbildung dahin gebracht werden könnte, den als begründet erwiesenen normalen Forderungen der Hygiene im fertigen Hause und täglichen Leben der Schule gerecht zu werden, (soweit die Einrichtung solcherlei zuläßt) — von der sehr wünschenswerten, jährlich einmaligen körperlichen Untersuchung der Schüler und dem Eingreifen bei Erkrankungen immer abgesehen. Damit soll nicht gesagt werden, daß der Schularzt (immer der kompetente Fachmann gemeint) sonach überflüssig sei; es bleibt noch immer Arbeit für ihn, wie wir sehen werden. Nicht uninteressant ist, was ärztliche Spezialisten und praktische Schulärzte hinsichtlich der Stellung der Lehrer zu körperlichen Untersuchungen der Kinder sagen, doch würde uns auch dies hier zu weit führen.

Hinsichtlich eines besonderen Punktes müssen wir uns aber doch noch ein Stück Raum erbitten; es ist der im Programm (S. 245 II, 2, b) mit einem ? bedachte; wir setzen das dort angeführte Citat eines um die Schulhygiene sehr verdienten Schularztes (v. Wirenius) fort: „Auf solche Fragen wie die: wie viel Minuten dürfen dem Klassenunterricht in diesem oder jenem Fache gewidmet, wie viel Unterrichtsstunden überhaupt pro Tag gegeben werden? Wie viel Zeit muß für die Zwischenpausen, wie viel Stunden für Spiel, Erholung, Schlaf u. s. w. bleiben? Auf welche Weise sollen die Unterrichtsfächer gemäß dem Alter, den Kräften und Fähigkeiten der Schüler verteilt werden? In welchem Maße dürfen die Kinder in einer gewissen Periode ihres Wachstums und ihrer

Entwickelung geistige Beschäftigung treiben? In welchem Verhältnis zu der geistigen Arbeit sollen ihre körperlichen Übungen stehen? .... Unter welchen Umständen sind sie auf gewisse Zeit von den obligatorischen Arbeiten zu befreien? — auf alle diese Fragen kann und darf niemand anders antworten als allein der Schularzt".

Auf alle diese Fragen? ... Das müßte jedenfalls ein ganz anderer kompetenter „Schularzt" sein, als jener, dem das S. 247 angezogene Programm angepaßt ist. Die Fragen, welche v. Wirenius aufwirft, sind zwar nicht uralt, aber auch nicht mehr ganz neu; der von uns hochverehrte Verfasser hat gewiß Recht, wenn er der Ansicht Ausdruck giebt, daß der kompetente einzelne Arzt im Internat unbedingt für Fragen ähnlicher Art entscheidend sein soll: hat er doch den einzelnen Schüler fortwährend im Auge, beobachtet dessen Gesundheitszustand und verfolgt dessen Entwickelung. Nun bilden aber die guten Internate einen Tropfen im Meer der Schule und diese Internate dürften v. Wirenius wohl vorgeschwebt haben. Wenn wir auch mit gutem Gewissen auf Grund des bisherigen Untersuchungsmateriales und der täglichen Beobachtung behaupten dürfen, daß Überlastung thatsächlich vorkommt, so ist es doch auf Grund des bisherigen exakten Forschungsmateriales nicht möglich, für die allgemeine Schule auf alle obigen Punkte heute in sicherer Weise so präzise Antworten zu geben wie sie obigen Fragen entsprächen. Selbst Key, welcher über das größte Untersuchungsmaterial verfügte, und es in gründlicher, geistreicher Weise bearbeitet hat, ist in seinen Antworten nicht so weit gegangen, als obige Fragen gehen.

Die Hygiene des Unterrichtes im fraglichen Sinne ist erst im Entstehen. Das wenige moderne Material an Bausteinen, welche Ärzte und Lehrer geliefert haben, reicht bei weitem noch nicht aus zur exakten Beantwortung gewiß wichtiger Fragen in allgemeinerer Form. Sehr zu wünschen ist dessen thunlichste Vermehrung durch Forschungsarbeit. In welchem Lande wären aber heute die Schulärzte zu finden, welche mit gutem Gewissen in einer allgemeiner giltigen Art jene Fragen exakt zu beantworten im stande sind?? Ob die Masse der praktischen Ärzte Fähigkeit und Drang hätte, solche Forschungsarbeit zu leisten — diese Frage lassen wir unbeantwortet. Eine kritische Bemerkung wollen wir aber nicht unterdrücken, nämlich die, daß von allen bestehenden Schulärzten und wir denken dabei nur an diese im engeren Sinne, u. W. bisher keiner als solcher Forschungsmaterial zur Lösung jener Fragen geliefert hat (Experimentelle Untersuchungen).

Wie in so vielen schulhygienischen Dingen hat den ersten Anstoß ein gelehrter ärztlicher Spezialist, der russische Psychiater Sikorski (1879) gegeben und zwar durch einen originellen allerdings primitiven Versuch, der durch lange Zeit von seiten der Ärzte im allgemeinen und der ärztlichen Hygieniker im besonderen ganz unbeachtet geblieben ist; erst mit Mosso folgt ein ernstes Anfassen der Forschung ärztlicherseits über geistige Ermüdung im fraglichen Sinne und unabhängig davon entsteht 1891 die längere, speziell auf die Schule Bezug habende Reihe von Arbeiten, welche allerdings noch ganz unzulänglich ist (Burgerstein, Bolton Höpfner, Keller, Kraepelin, Laser, Januschke, Scripture, Richter, Griesbach, Amberg, Holmes, Moore, Schulze, Vannod, Dankwarth, Teljatnik, Friedrich, Ebbinghaus, Kemsies, Wagner).

Die Mehrzahl dieser in ungefähr historischer Reihenfolge ihrer Veröffentlichungen citierten Autoren, welche Versuche gemacht haben, zur Erforschung der bezüglichen Fragen thatsächlich, d. h. durch Untersuchungen moderner Art beizutragen, sind nicht Ärzte, (bezw. Verfasser von Dissertationen zur Erlangung des medizinischen Doktorgrades) und die Nicht-Ärzte sind allermeist Lehrer verschiedener Arten von Schulen.

Es ist übrigens jedem Eingeweihten bekannt, daß dieses Kapitel der Schulhygiene durchaus nicht das einzige ist, zu welchem Lehrer verschiedener Grade Beiträge geliefert haben; man sollte meinen, daß einzelne ärztliche Hygieniker nicht klug handeln, wenn sie sich dieser Thatsache verschließen und den Lehrer als solchen a priori so betrachten, als ob er nicht für die Beurteilung schulhygienischer Fragen kompetent werden könnte, bezw. gelegentlich Beurteilung von Lehrern herrührender litterarischer Arbeit auf diesem Gebiete einen herablassend-mitleidigen Ton anschlagen, auch dann, wenn sie nicht die mindeste sachliche Unrichtigkeit nachweisen. Das ist u. a. ein taktischer Fehler.

Wenn ärztliche Gelehrten, wie Mosso oder Griesbach neue Methoden auffinden und die nervenphysiologische Deutung und Bedeutung der Versuche und Methoden suchen und versuchen, so schließt das keinesfalls aus, daß Lehrer mit Anwendung dieser und anderer

Methoden ganz brauchbare Untersuchungen anstellen und rationelle Beiträge zur Beantwortung wichtiger besonderer Fragen liefern. Es ist unseres Erachtens ergo auch möglich, daß Lehrer zur Beantwortung dieser Fragen mit kompetent werden, trotzdem sie nicht Nervenphysiologen sind. Die meisten bestehenden Schulärzte haben jene hohe wissenschaftliche Kompetenz in letzterer Richtung nicht, welche Kompetenz die Lehrerschaft veranlassen müßte, sich vor ihrer Meinung zu beugen. Von einer wissenschaftlichen Erledigung jener Fragen sind wir übrigens noch weit entfernt und werden es noch lange bleiben.

Um eine allgemeine Bemerkung zum Stundenplan zu machen, wollen wir sagen, daß gewisse Grundsätze, so z. B. die Abwechslung verschiedener Arten der Arbeit u. s. w., wie so manches Hygienische, Forderungen sind, zu deren Aufstellung gerade keine tiefe physiologische Einsicht not thut; richtig ist, daß die große Masse der Schulen hinsichtlich gewisser Einzelheiten noch im Mittelalter liegt, es haben aber auch jene Lehrer, welche darin klarer sehen als die Menge, wenn sie Wandel schaffen wollten, bei weitem nicht immer freie Hand.

In der Praxis sind gewisse hygienische Grundzüge für die Aufstellung eines Stundenplanes an der Volksschule verhältnismäßig leicht durchführbar, überaus schwer aber oft an schüler- und lehrerreichen höheren Schulen (Externaten) großer Städte, mit Fachlehrersystem. Hier ist die Aufstellung des jährlichen Stundenplanes eine mehrtägige mühsame Arbeit und nur wer mitten im Schulleben steht weiß zu beurteilen, wie öfter gute Absichten an der harten Wirklichkeit scheitern. Es ist überflüssig, solches an dieser Stelle näher zu begründen und es ist ein Grund mehr, warum der Arzt (aus diesem Titel) im einzelnen Falle beim Aufstellen des Stundenplanes nicht leicht helfen kann. Es scheint uns bezüglich der Individuen bis auf weiteres Mangenots Anschauung zutreffender, dem Schularzt nur das Gebiet, welches die physische Entwickelung betrifft, einzuräumen — solange die meisten Schulärzte den Gegenstand nicht ganz anders beherrschen als bisher.

Wir behaupten sonach:

1. daß der Arzt aus diesem Titel noch nicht Fachmann in Schulhygiene sei und daß er noch vieles zu lernen hat, um es zu werden;

2. daß jenes, was man im täglichen Schulbetriebe für die Nutzanwendung hygienischer Grundsätze braucht, auch von dem Lehrer erlernt werden könne (körperliche Untersuchung und Erkrankungen der Kinder unberührt);

3. daß Lehrer erwiesenermaßen auch im stande sind, sich wissenschaftlich auf verschiedenen Einzelgebieten der Schulhygiene zu bethätigen;

4. daß niemand gelebt hat noch lebt, der zu jedem der großen Einzelgebiete der Schulhygiene wissenschaftliche Beiträge (Forschung, Untersuchung) geliefert hat.

**7. Was der Lehrer zu erwarten hat.** Es ist in der Litteratur wiederholt auch der Schwierigkeiten gedacht worden, daß Reibungen zwischen Lehrern und Schulärzten oder Schulbehörden und Schulärzten vorkommen könnten; wir geben zu, daß dies dort sehr leicht möglich ist, wo der Schularzt, der es nicht ist, auf einen Lehrer trifft, der von einer Besonderheit oder dem Ganzen der Schulhygiene mehr weiß, als jener Schularzt selbst. Diese Gefahr wird allerdings dadurch gewaltig vermindert, daß die meisten Pädagogen bisher von Schulhygiene nichts wissen — traurig aber wahr — doch nimmt die Zahl solcher Lehrer ab, das Interesse wird mehr und mehr geweckt, wie auch die schulhygienischen Artikel in den neuen Ausgaben pädagogischer Encyklopädieen zeigen und die Zahl jener Lehrer, die der Schulhygiene fern stehen, kann durch entsprechende Pflichtstunden während der Vorbildung in größerem Maßstabe herabgesetzt werden. Ist der Schularzt ein Mann von Fach, dann ist die Gefahr von Reibungen gerade unwissenden Lehrern gegenüber nicht ausgeschlossen — wir haben besondere Ursachen dies nicht näher zu belegen. Daß aber solche Konflikte nicht entstehen müssen, beweisen Bemerkungen über die Erfahrungen in Brüssel (nach Hertel), Budapest (Schuschny) und Frankfurt (Spieß), welche in die Öffentlichkeit gedrungen sind. Freilich fordert Schuschny auch größere Selbständigkeit des Schularztes gegenüber dem Schulleiter. Daß Kompetenzkonflikte vorkommen, ist uns aus einer Pariser Nachricht bekannt. Übrigens ist diese Frage im Verhältnis zur Bedeutung des Gegenstandes nebensächlich.

Mag sich dies wie immer entwickeln, sicher ist, daß die ständige bestmögliche Durchführung der hygienischen Notwendigkeiten in Bezug auf vorhandene Einrichtung und Schulbetrieb

dem Lehrer zufallen wird; darüber herrscht keine Meinungsverschiedenheit. In ärztlichen Kreisen sind Stimmen laut geworden, derart etwa mehrbeschäftigten Lehrern Herabsetzung der Unterrichtspflichtarbeit bezw. Erhöhung der Bezahlung zu gewähren. Damit dürfte sich die Verwaltung gegebenenfalls schwerlich beeilen.

Unannehmlichkeiten dürfen zahlreiche junge Lehrer entgegensehen, welche bei ihrer Vorbildung über Schulhygiene belehrt und dafür interessiert wurden und nun die betreffenden berechtigten Anschauungen im Dienste verwerten wollen. Wir können ihnen prophezeien, daß sie nicht zu selten bei älteren Kollegen auf jenen Widerstand stoßen werden, den das Alter Neuem zu leisten pflegt; derartige Konflikte werden die Wärme, mit welcher die jüngere Kraft das Nötige anzuregen oder gar zu thun liebt, leider meistens, wenn nicht immer, bald absorbieren und statt der praktischen Bethätigung wird die Schulhygiene zur stillen Liebe werden. Auch aus diesem Grunde wäre die Verwendung von Inspektoren notwendig, welche Interesse und genaues Verständnis für die schulhygienischen Fragen haben, ein Moment, welcher für den praktischen Fortschritt weit wichtiger ist, als es vielleicht scheinen mag.

Wir wollen nicht die „Begeisterung für den Beruf" ausspielen, welche den Lehrern nahegelegt werden kann, wohl aber müssen wir der Ansicht Raum geben, daß das Gute schließlich Gutes gebären wird; kurz gesagt: die Lehrer haben gesündere Arbeit zu erwarten. Auch diese Worte enthalten ein Programm.

8. **Erreichbar (?) und zu wünschen.** Der schwierigste Punkt. Von Dingen, die zu wünschen wären, aber keinesfalls erreichbar sind, sehen wir ab.

Als allmählich erreichbar dürfte gelten:

1. Schaffung und Anstellung sachlich vorgebildeter Schulärzte bei den obersten Schulbehörden;
2. Schulhygienische Vorbildung der sämtlichen Lehramtskandidaten für höhere Schulen und eines Teiles derjenigen für niedere Schulen durch solche Schulärzte.

Zu wünschen, aber weit schwerer zu erreichen:

3. Bestellung nach mehrerer als der oben genannten sachlich vorgebildeten Schulärzte für Hygieneunterricht an Lehrerbildungsanstalten und für Inspektionsreisen, sowie
4. speziell für große städtische Gemeinwesen.
5. Körperliche Untersuchung aller neu in die Schule eintretenden Kinder, oder gar jährliche Prüfung der Schulbesucher.

Zu Punkt 1. Um überhaupt zu sachlich vorgebildeten Schulärzten zu gelangen, müßten vor allem die Geldmittel zu einer allmählichen systematischen Inangriffnahme der Sache sichergestellt werden. Diese Mittel würden sich für den Anfang wesentlich auf Stipendien für solche Mediziner (Ärzte) beschränken, welche die Verpflichtung übernehmen und dazu acceptiert werden, sich zur Schularztprüfung vorzubereiten; späterhin kämen allmählich die Gehälter für die Schulärzte, Dotationen für kleine Instrumentarien u. dergl. dazu.

Als Nachweis der erlangten Vorbildung wären Klausurarbeiten aus einzelnen Hauptstücken der Schulhygiene und mündliche Prüfung vor einer Kommission nötig, welcher jedenfalls die Professoren der Hygiene, der Augenheilkunde, Ohrenheilkunde, Orthopädie, ein Architekt und ein Ingenieur, welche in Bauhygiene beziehungsweise Gesundheitstechnik als tüchtig anerkannt sind, sowie der Ministerial- oder ein Provinzialschularzt, sobald solche bestehen, beziehentlich der Chef des Sanitätsamtes im Prüfungsorte angehören.

Weitere Bedingungen: Gesetzlicher Ausschluß der ärztlichen Privatpraxis (d. h. nur Hilfe in Not zulässig) Rang und Rechte jene des pädagogischen Inspektors bei der Provinzialschulbehörde, beziehungsweise Möglichkeit der Erlangung des Ranges eines vortragenden Rates bei der Centralstelle.

Die Hauptgeschäfte der Provinzialschulärzte wären: Hygieneunterricht der Lehramtskandidaten verschiedener Grade, so eingeteilt, daß möglichst ein zusammenhängendes Wochenstück für Inspektionsreisen verbliebe, jene Inspektionsreisen selbst, durch welche die Schulen normal alle 5 Jahre einmal (vergl. S. 250 ff.) kontrolliert würden, die Ingerenz auf Neubauten mit Bauplatz und Bauplan angefangen und von einfachen Dorfschulhäusern normal abgesehen, die Untersuchung des Gesundheitszustandes der Lehramtskandidaten und, gelegentlich Inspektionsreisen, jenes der Lehrer und Diener des Amtsbezirkes, Untersuchung der Kinder an Schulen unter besonderen Umständen (siehe „zu Punkt 5"), jährliche Berichterstattung und solche nach Bedarf ans Ministerium. In sehr schulreichen Provinzen Schaffung mehr als eines solchen Postens.

Einer der naheliegenden Einwände, nämlich der, daß solche Ärzte einige Unterrichtsstunden an einer Lehrerbildungsanstalt (siehe unten „zu Punkt 2“) zu geben hätten, deren Leiter im Range niedriger stünde als der Provinzialschularzt, ist nebensächlich, das Moment hingegen, daß der Landesschularzt derart die angehenden Lehrer persönlich genauer kennen lernte und auf die hygienischen Zustände gerade jener Anstalten fortwährend ein Augenmerk hätte, endlich überhaupt einem Schulbetrieb auf diese Weise recht nahe träte, fachlich weit wichtiger.

Dem Ministerialschularzt fiele zu die Begutachtung aller Erlaßentwürfe, sofern sie in irgend einer Richtung schulhygienische Gesichtspunkte bieten können, Vorschlag und Entwurf von Erlässen speziell schulhygienischen Inhalts, die Herausgabe von Normalplänen samt Erläuterungen für den Bau von ländlichen Schulhäusern und die Aufstellung bestimmter Forderungen hinsichtlich der Gebäude für höhere und überhaupt städtische Schulen — die bezüglichen Arbeiten immer ergänzt nach dem Stande des Wissens —, die Revision der Jahresberichte und Bearbeitung allfälliger gelegentlicher der Provinzialschulärzte, die Bearbeitung vorkommender statistischer Erhebungsresultate zur Schulsanität (z. B. Punkt 5), Begutachtung der Unterrichtsbücher über Hygiene für Lehrerbildungsanstalten und der Lesestücke hygienischen Inhalts in Lesebüchern, die der im Handel vorkommenden fabriksmäßig erzeugten Lehr- und Lernbehelfe vom hygienischen Gesichtspunkte, Veranlassung schulhygienischer Untersuchungen (schönes Arbeitsfeld für den Nachwuchs), Erteilung der Erlaubnis zur Vornahme von hygienischen Untersuchungen in Schulen und an Schülern; sofern ein Teil dieser Geschäfte nicht den Provinzialschulärzten zugewiesen würde.

Zu Punkt 2. Den Hygiene- bezw. Schulhygieneunterricht erhalten die Lehramtskandidaten für niedere Schulen an ihren Bildungsanstalten, jene für höhere an der Hochschule.

Für die Kandidaten der höheren Schulen wären mit Rücksicht auf das an diesen Schulen durchgebildete Fachlehrersystem zweierlei Kollegien zu lesen, jedes mindestens einmal in vier Jahren. Alle Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen sollten durch ein Semester einstündig ein Kolleg über Schulhygiene besuchen — Betrachtungen, welche mit Vermeidung gelehrten Anstriches die Praxis des Schullebens im Auge halten. Sehr nützlich wäre die Begehung eines besseren und eines schlechteren Schulhauses mit Besuch einzelner Klassen, in welchen unterrichtet wird. — Obligate Prüfung. — Jene Kandidaten, welche Naturgeschichte, Chemie oder Physik zu lehren beabsichtigen, wären außerdem zu verhalten, ein zweistündiges Jahreskolleg über allgemeine, persönliche und soziale Hygiene mit kurzer anatomisch-physiologischer Einleitung zu belegen. Ein Kapitel dieses Kollegs hätte ferner die praktische Vorführung solcher Untersuchungsmethoden zu bieten, welche zur Schulhygiene in besonderer Beziehung stehen und für deren Verständnis die allgemeine naturwissenschaftliche Vorbildung der absolvierten höheren Schule genügt. Andere für die Schulhygiene belangreiche Untersuchungsmethoden wären, soweit sich die künftigen Fachlehrer höherer Schulen je nach ihrem Sonderfach derselben bedienen könnten, zu nennen und die wichtigsten Litteraturbehelfe hierzu anzugeben. Eventuell gelegentliche kurze praktische Kurse für ein oder das andere Sonderthema.

Vortragende und Prüfer wären wo thunlich, jedenfalls aber für die Kandidaten höherer Schulen, die vorgenannten Provinzialschulärzte.

Zu Punkt 3. Leider ist es nicht möglich, den Unterricht in Hygiene bezw. Schulhygiene an Lehrerbildungsanstalten für niedere Schulen ausschließlich durch die speziellen streng geprüften schulärztlichen Fachmänner erteilen zu lassen. Wir wollen nicht verschiedene Möglichkeiten einer teilweisen Abhilfe erörtern, da man sich jedenfalls für einen gewissen Bruchteil der Anstalten mit ausgewählten Ärzten, welche ohne spezielle Vorbildung in Schulhygiene Interesse hierfür haben, wird begnügen müssen. Würden einzelne der geprüften Schulärzte als Lehrer der Hygiene an Lehrerbildungsanstalten und als Inspektoren für die Schulbereisungen in Städten angestellt, welche nicht Sitz der Landesschulbehörde sind, so wäre die Inspektionsarbeit leichter zu leisten und eine Abstufung der Anstellung je nach Prüfungserfolg bezw. ein Avancementsweg geschaffen. Ist nun auch der Hygiene-Unterricht durch geprüfte Schulärzte nicht an allen Lehrerbildungsanstalten erreichbar, so ist doch eine mehr oder weniger weitgehende einwandfreie Einrichtung desselben besser, als gar kein Unterricht von Kandidaten durch Schulärzte von Fach.

Zu Punkt 4. Würde der Staat eine rationelle Lösung der Schularztfrage durchzuführen beginnen, so wäre es leichter, die

größten Stadtgemeinden zur Anstellung von geprüften Schulärzten („Ortsschularzt" Spieß': nachgewiesene Kompetenz, keine Praxis) zu verhalten. Zu empfehlen wäre unter allen Umständen für große Städte die praktische Einrichtung von Boston und New York. (S. 243).

Zu Punkt 5. Eine gröbere Untersuchung jedes neu in die Schule eintretenden Kindes auf den Gesundheitszustand thunlichst bald nach Eintritt in die Schule, verbunden mit Raterteilung an Eltern und Lehrer in jenen Fällen, in welchen es nötig ist, wäre sehr zu wünschen und in wohlhabenderen Gebieten durchführbar. Möglich ist bei der Durchführung die Ausfüllung eines vorgedruckten Zählzettels für jedes Kind. Diese Massenarbeit würden die praktischen Ärzte gegen bescheidene Vergütung aus der Gemeindekasse vornehmen können. Systematische Wiederholung der Aufnahme nach einigen Schuljahren wenigstens an einer Anzahl der Schulen jeder Provinz hätte bedeutenden Wert. Es wurde auch vorgeschlagen (Edel), daß die Kinder das Untersuchungsergebnis des (privat zu honorierenden) Haus- oder Amtsarztes beibringen dürften.

Der fromme Wunsch einer jährlich einmaligen Untersuchung der Schüler wäre vielleicht, wenigstens innerhalb gewisser Landesteile bezüglich der höheren Schulen erreichbar.

Die untersuchenden Ärzte würden nebst den ausgefüllten Zählzetteln gewiß gegebenenfalls wertvolle Mitteilungen über auffallende Wahrnehmungen an der Schülermasse der Provinzialschulbehörde mitteilen; derart ergäben sich wohl manchmal wichtige Anlässe zu genaueren Nachforschungen seitens der Provinzialschulärzte.

Außer solchen Gelegenheitsaufgaben fiele bezüglich dieses Punktes dem Provinzialschularzte, welcher jene Massenarbeit selbstverständlich nicht leisten kann, die Leitung der Aufnahme zu, dem statistischen Amte die Aufstellung der Summen, dem Ministerialschularzt das kritische Studium und die Veröffentlichung der Ergebnisse.

In Gebieten mit größerer Ärztedichtigkeit, namentlich den Städten wären derartige Aufnahmen durchführbar, in Städten könnte man wohl öfter die Ärzte auswählen. —

Nebenbei bemerkt, wäre es vielleicht lohnend, den Eltern neu in die Schule eintretender Kinder eine kurze populäre Anweisung über die Pflichten des Elternhauses bezüglich der Schularbeit dort unentgeltlich zu verabreichen, wo ein großer Prozentsatz der Bevölkerung des Lesens kundig ist. Ebenso wäre zu erwägen, ob für die Lehrer im Amte, welche keine schulhygienische Vorbildung genossen haben, nicht eine kurze erzählende auf die Praxis des Schullebens abzielende Darstellung einiger Hauptpunkte der Schulhygiene (Luft, Licht, Wärme, Sitzhaltung, Bewegungsbedarf) amtlich herzustellen und unentgeltlich zuzumitteln wäre.

Die mit Recht geforderte Revision der bestehenden Schulhäuser ist mit dem Provinzialschularzt gegeben, ebenso die thunliche Verhinderung einer Verschlechterung bestehender Verhältnisse. Vielleicht verschwänden derart doch die alten „Schulhöhlen" eher als sie baufällig werden und machten brauchbaren Bauten Platz, die oft nicht kostspieliger sein werden, als jene, welche nur die Unwissenheit in schulhygienischen Dingen mit dem Namen von „Schulpalästen" beehren konnte. —

Es scheint uns, daß eine Organisation des schulärztlichen Dienstes, welche von oben ihren Ausgang nimmt, mehr Wahrscheinlichkeit für Fortschritt bietet, d. h. für Erfolg und weitere gesunde Entwickelung des Systems, als der umgekehrte Weg. Im ersten Falle kann der vereinigte Einfluß sachlicher und amtlicher Kompetenz in gleichzeitiger kräftiger Wirkung sich bethätigen. Das ist so klar, daß eine nähere Ausführung unnötig wird. Nur der Erfolg kann aber lehren, in welchem Maße die Durchführung der Schularztangelegenheit, in dieser oder anderer Form, die Volksgesundheit merklich hebt. Dazu ist Sammlung statistischen Materiales vom Anbeginn nötig, wozu leider die bestehenden schulärztlichen Einrichtungen außerordentlich wenig beigetragen haben.

Die vorgebrachten Ansprüche, vielleicht sogar die Wünsche gehen nicht über das hinaus was gegenwärtig innerhalb zahlreicher anderer berechtigter Forderungen für die öffentliche Wohlfahrt zur Durchführung in Angriff genommen werden kann. Wir sind uns der Mängel des angedeuteten Systems wohl bewußt; wäre es ideal, so wäre es auch undurchführbar.

Ob dies oder ähnliches in absehbarer Zeit durchgeführt wird? Wir haben uns lange genug mit der Sache befaßt, um dessen nicht sicher zu sein. Ob solches innerhalb der Gesamtheit der Wohlfahrtsaufgaben des Staates an einer der ersten Stellen zu stehen verdiente? Wir meinen, ja. Ob derartige Forderungen die allerdringendste Wohlfahrtsaufgabe betreffen? . .

**Litteratur**: Dr. J. P. Frank, System einer vollständigen medizinischen Policey. Mannheim, Schwan 2, 1. Bd. 1780. — Dr. K. J. Lorinser, Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. In Nr. 1 der Medizinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Berlin 1836 (ist 1861 bei Enslein in Berlin in 2. Aufl. erschienen, aber längst vergriffen. Wir haben zu unserem Bedauern diese Arbeit nie zu Gesicht bekommen können.) — Dr. J. Falk, Die sanitätspolizeiliche Überwachung höherer und niederer Schulen und ihre Aufgaben. Leipzig, Veit & Co. 1868. — Virchow, Über gewisse die Gesundheit benachteiligende Einflüsse der Schulen. Berlin, Reimers 1869. — Dr. L. Ellinger, Der ärztliche Landesschulinspektor. Stuttgart, Schober 1877. — Dr. H. Cohn, Über Schrift, Druck und zunehmende Kurzsichtigkeit. Tageblatt der Naturforscherversammlung in Danzig 1880, Nr. 3. — Dr. Roth, On compulsory medical inspection of all schools. London, Baillière, Tindall and Cox 1881. — Quatrième Congrès intern. d' Hygiène et de Démographie à Geneve. Comptes rendus et Mémoires. Geaève 1883. t. 2. — A. Hertel, De hygieniske Forhold, i Skolerne i nogle större Byer i Udlandet. Vor Ungdom, Kopenhagen 1883. — Joël, Le progrès de l' hygiène à Lausanne. Comptes rendus du cinquième Congrès iatern. d'Hygiène et de Démographie de la Haye en 1889. — Derselbe: Instructions résumées pour l' hygiène des écoles de la ville de Lausanne 1884. Ergänzt 1885. — Thätigkeitsberichte des Schularztes in Lausanne in Extraits de Rapport de gestion de la municipalité de Lausanne. — Dr. H. Cohn, Über die Notwendigkeit der Einführung von Schulärzten. Zeitschr. f. Hygiene, Leipzig, Veit & Comp. 1. Bd. 1886. — Dr. Mangenot, L' inspection hygiénique et médicale des écoles. Revue d' Hygiene et de police sanitaire 1886. — Derselbe: Die Neuregulierung der ärztlichen Schulaufsicht in Frankreich. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl., redig. und herausgegeben v. Dr. L. Kotelmann. Hamburg, Voß. 9. Bd. 1896. — VI. internat. Kongreß für Hygiene und Demographie, Wien 1887. Referate und Diskussionen zu Thema 12. (Eingehender Bericht über die Debatte zur Schularztfrage auch in: Dr. H. Cohn, Die Schularztdebatte auf d. internationalen hygienischen Kongresse zu Wien. Hamburg, Voß 1888.) — Dr. R. Coni, Progrès de l'hygiene dans la République Argentine. Paris, Baillière et fils. 1887. — Dr. W. Loewenthal, Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts. Wiesbaden, Bergmann 1887. — Derselbe: Die Aufgaben der Medizin in der Schule. Hamburg, Richter 1888. (Deutsche Zeit- u. Streitfragen. N. F. Heft 33). — Beschlüsse der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen in Preußen, betreffend die Schularztfrage, vom 21. Nov. 1888. Nach Abdruck in Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege. 2. Bd. 1889. — Dr. V. Desguin, Die ärztliche Inspektion der Schulen. Ihre Organisation, ihre Resultate. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1. Bd. 1888. W. Siegert, Der VII. deutsche Lehrertag und die ärztliche Beaufsichtigung der Schule. Zeitschrift für Schulgesundheitspfl. 1. Bd. 1888. (Autoreferat). — Dr. Wasserfuhr, Die ärztliche Überwachung der Schulen; Dr. Scholz, Über die ärztliche Beaufsicht. d. Schule. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing 1888 (Meyer-Markau, Samml. päd. Vortr. 1. Bd. 1. Heft). — Dr. A. v. Hippel, Über den Einfluß hygien. Maßregeln auf die Schulmyopie. Gießen, Ricker 1889. — Dr. H. Cohn, Über den Einfluß hyg. Maßregeln auf die Schulmyopie. Bemerkungen zu der von Prof. v. Hippel unter obig. Titel veröff. Schrift. Zeitschr. für Schulgesundheitspfl. 2. Bd. 1889. — Dr. E. Tauffer, Über die Stellung der Schulärzte und Mittelschulprofessoren der Hygiene in Ungarn. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 2. Bd. 1889. — Dr. Th. Altschul, Zur Schularztfrage. Prag, Ehrlich 1890. — C. Fleischner, Die ärztliche Überwachung der Pariser Schulen. Wiener Medizin. Presse 1890. — I. Statut für die Ausbildung, Befähigung und Anstellung der Schulärzte und Professoren der Hygiene an den ungarischen Gymnasien und Realschulen. II. Instruktion für die Schulärzte ꝛc. Budapest, kgl. Universitätsdruckerei 1891. — Dr. W. Nesteroff, Die ärztliche Beaufsichtigung der mittleren Lehranstalten (Refer. v. Dr. Ströhmberg) Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 4. Bd. 1891. — Dr. H. Cohn, Geschichte und Kritik der Breslauer Schulhygiene. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 5. Bd. 1892. — Dr. H. Schuschny, Zur ungarischen Schularztfrage, Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 5. Bd. 1892. — Dr. W. Feilchenfeld, Der Arzt in der Schule. Leipzig, Breitkopf & Härtel 1893 (Samml. Klin. Vortr. Nr. 76.) — O. Janke, Was sollen und können die Schulärzte? Pädagog. Zeitschrift Berlin, R. Scheibe. 22. Bd. 1893. — W. Siegert, Die Schularztfrage in der Berliner Stadtverordnetenversammlung. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 6. Bd. 1893. — Dr. A. Spieß, Der Schularzt. Deutsche Vierteljahrsschr. für öff. Gesundheitspflege. 25. Bd. 1893. — 24. Jahresbericht des Landes-Medizinalkollegiums über das Medizinalwesen im Königreiche Sachsen auf das Jahr 1892. Leipzig, F. C. W. Vogel 1893; dasselbe, 25. Jahresbericht auf 1893, Leipzig 1894. — Dr. Perrachon, Die ärztliche und hygienische Inspektion der Schulen in Paris. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 7. Bd. 1894. — Dr. A. v. Wirenius, Üb. d. Aufgaben u. Pflichten des Schularztes. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 7. Bd. 1894. — M. K. Hakonson-Hansen, Die Schularztinstitution in Drontheim. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 9. Bd. 1896. — A. Hertel, Om et hygienisk Tilsyn med skolerne. Ugeskrift for Laeger. Kopenhagen 1896. — Dr. P. Schubert, Zur Schularztfrage. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 9. Bd. 1896. — Dr. P. Detweiler, Zur Schularztfrage. Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin, Weidmann. 51. Bd. 1897. — Dr. S. H. Durgin, Medical inspection of schools. Boston, Press of David Clapp and Son, 1897. — Dr. Edel, Der Schularzt. Zeitschr. für Schulgesundheitspfl., redig. von Dr. F. Erismann; 10. Bd. 1897. — Dr. H. Schuschny, Zur Geschichte und Entwickelung der ungarischen Schularztfrage. Deutsche Vierteljahrsschrift für öffentl. Gesundheitspflege. 29. Bd. 1897.

Wien. L. Burgerstein.

## Schulatlas

1. Beschaffenheit. 2. Gebrauch.

**1. Beschaffenheit.** Die drei üblichen Forderungen, daß die Karten in einem Atlas

„richtig, schön und zweckmäßig“ sein müssen, sind eigentlich so selbstverständlich, daß darüber kein Wort verloren werden dürfte, wenn nicht über die beiden letzten Attribute der Menschen Meinungen bekanntlich zu allen Zeiten so verschieden gewesen wären. Zu fordern ist, daß prinzipiell die Zweckmäßigkeit der Schönheit vorgestellt wird, denn dies kann sich nötig machen. Ich erinnere an die noch vor wenig Jahren für schön gehaltenen matten Farben, unter denen auch die Karten, zumal die politischen, zu leiden hatten; man sagte sich nicht, wie unzweckmäßig solche die Unterschiede nicht scharf hervorhebenden Farben seien. Übrigens sollte die Bestimmung der Farben nicht nur bei Tageslicht erfolgen, da Farbenunterschiede, die bei Tage ganz deutlich sind, bei Lampenlicht undeutlich werden; und die Atlanten werden doch auch bei solchem Licht benutzt. Zweckmäßig wäre es auch, wenn sich endlich die Kartographen über die Färbung der Länder wieder endgültig einigten. Die früheren altherkömmlichen Farbenbezeichnungen brachten doch manchen Vorteil mit sich. Derselbe Wunsch erhebt sich bei Betrachtung der Verschiedenartigkeit in der Bezeichnung von Hoch- und Tiefland. Das grüne, mit Wiesen, wie man glaubt, leicht zu verwechselnde Tiefland scheint mehr und mehr zu verschwinden; aber man soll nicht meinen, solche Unterstellungen aus der Welt schaffen zu können, so habe ich z. B. mehrfach die Erfahrung machen müssen, daß die hellere Färbung der Wüste Sahara als Bezeichnung des dort aufgestapelten Sandes angesehen wurde. Auch die Verschiedenheit der Projektionsarten in einem Atlas erscheint unstatthaft, wenn man bedenkt, daß doch nur ein verschwindend kleiner Teil der Schüler sich der Kartographie widmet, und daß die Zeit für den geographischen Unterricht so knapp bemessen ist, daß kaum die Hauptsache bewältigt werden kann. Gehen unsere Wünsche in Erfüllung, dann wird auch kaum noch über mangelnde Übereinstimmung zwischen den Karten des Atlas und der Wandkarte geklagt werden, denn andere Verschiedenheiten, wie Schummerung oder Schraffierung, machen sich weniger fühlbar.

Ein wunder Punkt ist das Format, daher auch das Tasten. Es streitet die Handlichkeit mit der im Interesse der Deutlichkeit zu wünschenden Größe der Karten. Hoffen wir von dem Wettbewerb der betreffenden Verlagsanstalten, der allerdings auch schon geradezu Auswüchse gebracht hat, daß hier bald das richtige Maß gefunden werde. Nur darf nicht, wie es den Anschein hat, die Meinung Platz greifen, als ob eine Verkleinerung des Formats die Konkurrenzfähigkeit beeinträchtige. Wie handlich waren die früheren Atlanten von Stieler, Lichtenstern und Lange u. s. w.! Ich hege die Zuversicht, daß man für den Schulatlas zu diesem Format zurückgehen kann und wird. Ein Beweis dafür ist mir eine Bemerkung in der neuen Auflage des vortrefflichen Atlas von Diercke und Gäbler für höhere Lehranstalten. Bei ist ihm ist das unhaltbare frühere Format dadurch beseitigt, daß die Kartenbilder in der Mitte gebrochen worden sind. „Um aber das durch diesen Bruch entstehende allzu schmale Format zu umgehen, mußten sämtliche Karten, unter Beibehaltung der früheren Höhe, eine seitliche Erweiterung erfahren“ — eine Erweiterung also, die an und für sich überflüssig ist. Warum hat man nicht lieber auch die Höhe beschnitten, wodurch ein für den Schulgebrauch wirklich handliches Format entstanden wäre? Dann nimmt man auch ein Drehen des Atlas in Kauf. Die jetzige Größe der Kartenfläche von 38 × 30 cm kommt selbst den Verfassern „außergewöhnlich“ vor. Viel handlicher ist das Format des Atlas von Debes, Kirchhoff und Kropatscheck. Der Schulatlas muß auch äußerlich den Vergleich mit einem Schulbuch aushalten können.

Um wie viel mehr natürlich innerlich. Die großen Atlanten für höhere Lehranstalten mit dem reichen Inhalt und das geographische Wissen eines Gymnasial-Abiturienten! — Ob wohl die Schuld an den Atlanten liegt? — Jedoch darf immerhin ein Schulatlas nicht den Anschein eines Gelehrten-Atlas erwecken. Allerdings stimme ich nicht denen zu, die da meinen, ein Atlas dürfe nur das darbieten, was behalten werden soll. Der Atlas muß erkennen lassen, daß Himmel und Erde noch mehr aufzuweisen haben, als in der Schule durchgenommen werden kann, er muß vor allem die Möglichkeit zu privaten Studien bieten und endlich auch nach der Schulzeit noch benutzt werden können. Damit läßt sich bei guter Einrichtung recht wohl vereinigen, daß die Karten „leer“ scheinen, wie die vorzüglichen Atlanten von Diercke und Gäbler, von Lehmann und Petzold, von Debes, Kirchhoff und Kropatscheck beweisen.

Eine gute Beigabe sind die Nebenkarten, die besonders merkwürdige oder wichtige Stellen

unserer Erdoberfläche genauer darstellen, Nachweise über Bevölkerung u. s. w. liefern und oft auf einen Blick mehr erkennen lassen, als ein langer Vortrag. Sehr richtig verweist sie aber die neue Ausgabe van Diercke auf besondere Seiten, so daß die Gesamtwirkung der Hauptkarte durch nichts gestört wird. Auch die Karten zur mathematischen Geographie können im Unterricht verwertet werden, wenn sie auch ebensowenig den Ausgangspunkt bilden dürfen, wie die in den Atlanten gewöhnlich voranstehenden Darstellungen, die der Einführung in das Verständnis der Kartographie dienen sollen. Ausgangspunkt kann dort nur die Beobachtung, hier nur der heimatkundliche Unterricht mit seinen Veranstaltungen sein. Doch meine ich nicht, daß solche Darstellungen, die allerdings wirklichen Verhältnissen entsprechen müssen, nicht an den Anfang des Atlas gehörten.

Denn der Atlas hat überhaupt nicht den Lehrgang vorzuschreiben. Das ist Sache des Lehrplans. Der Verfasser eines Schulatlas soll sich also keine Mühe geben mit methodischen Erwägungen, seine Sorge muß sein, eine übersichtliche Anordnung ausfindig zu machen, die das rasche Auffinden jeder Karte ermöglicht. Ob dabei z. B. Deutschland voran oder den Forderungen der Bescheidenheit gemäß, wie man gemeint hat, an das Ende gestellt wird, das ist völlig belanglos.

Doch kann sich der vaterländische Sinn auch hier äußern, und zwar durch besondere Berücksichtigung der vaterländischen Geographie; und mit Genugthuung kann es ausgesprochen werden, daß in dieser Hinsicht, zumal auch durch die erwähnten Kartenwerke, in der letzten Zeit ein großer Fortschritt zu verzeichnen ist: man betrachte nur einmal einen Atlas aus den sechziger Jahren!

Auch eine andere berechtigte Forderung hat in den neueren Atlanten die gebührende Berücksichtigung gefunden: die Hervorhebung der physikalischen Verhältnisse, deren Veränderungen im Vergleich mit den politischen Veränderungen verschwindend genannt werden müssen.

Wichtig ist ferner die Wahl des Maßstabes für die Karten. Er muß groß genug sein, um die geographischen Dinge klar und deutlich erkennen zu lassen. Die Maßstäbe müssen aber auch innerhalb eines Atlasses leicht vergleichbar sein, da nur durch steten Vergleich eine annähernde Vorstellung von den Größenverhältnissen in den Köpfen der Schüler entsteht. Aus diesem Grunde ist in jedem Schulatlas, auch in den Atlanten für höhere Schulen, am Rande der Karten die Beifügung etwa Deutschlands in dem Maßstabe der Karte außerordentlich erwünscht. Erwachsenen ist damit noch gedient.

Zwei oder gar drei Stufen einzurichten, scheint mir unnötig. In den Unterklassen genügen einzelne Karten, die auf Leinwand aufgezogen und zum Zusammenlegen eingerichtet werden können. Die Karten van der Heimat werden natürlich zuerst benutzt. Ist aber der Schüler soweit, daß er den ganzen Atlas in die Hand bekammen kann, so soll das auch geschehen, damit er in ihm durch möglichst langen Gebrauch völlig heimisch werde. Selbstverständlich ergeben sich aber Verschiedenheiten aus dem Charakter der Schule. Die Volksschule bedarf eines einfachen Atlas, die höhere eines ausgedehnteren. Über die notwendigsten Karten (die Planiglaben, Karte des Weltverkehrs, die einzelnen Erdteile, Palästina, die Länder Europas, dann Deutschland physisch und politisch und die Heimat) besteht wohl kaum ein Streit.

2. **Gebrauch** (vergl. den Artikel „Geographischer Unterricht"). Die Karten werden in der Schule nicht um ihrer selbst willen betrachtet, sondern sie sollen ein möglichst anschauliches Bild der van ihnen dargestellten Länder geben. Nun ist wohl kein Zweifel, daß die Wandkarte in ihren größeren Verhältnissen weit eher dazu geeignet ist. Schon darum ist die Wandkarte im Gebrauch voranzustellen. Dazu kommt, daß der geographische Stoff in der Schulstunde erarbeitet werden muß — ein wohl nur von Schulen mit antediluvianischen Zuständen, in denen noch immer ein Pensum nach dem Lehrbuch aufgegeben und in der nächsten Stunde abgefragt wird, nicht anerkannter Grundsatz —; diese Arbeit hat natürlich auf dem Wege des Klassenunterrichts zu geschehen. Klassenunterricht in vollkommener Weise kann aber nur mit Hilfe der Wandkarte erteilt werden, der Gebrauch des Atlas in der Stunde trägt in etwas den Charakter des Einzelunterrichts. Nicht gering sind ferner anzuschlagen die Vorteile der Zeitersparnis, der leichteren Kontralle, der größeren Gewähr, daß Irrtümer vermieden werden, der einfacheren Handhabung der Disziplin.

Nun ist allerdings in dem Artikel „Karten" (Band IV, S. 15 f.) die Ansicht ausgesprochen warden, daß die Wandkarte je höher hinauf

in der Schule neben dem Atlas mehr in den Hintergrund trete, für die unteren Klassen treffe das darum nicht zu, weil da der Schüler noch nicht befähigt sei, sich in seinem Atlas zurechtzufinden. Gründe fehlen zunächst, doch wird später geltend gemacht, daß der Wirksamkeit der Wandkarte ein immer geringerer Geltungs- und Brauchbarkeitsbereich prognostiziert werden müsse angesichts der von allen Schulärzten beglaubigten Thatsache, daß die Sehschärfe von Generation zu Generation abnimmt. Ich kann mir nicht denken, daß die Schulärzte diese Folgerung erwartet haben. Vielmehr wird ihre Meinung sein, daß alles geschehen müsse, um die Sehschärfe wieder zu heben. Nun werden die Augen der Schüler durch das Betrachten der Wandkarte wohl kaum allzusehr angestrengt, was aber das Studieren des Atlas auf sich hat, wissen alle, zu deren Beruf es gehört, und die nicht geradezu unempfindliche Augen haben. Schon die verschiedene Haltung des Kopfes ist hier von Bedeutung. So ergiebt sich nicht etwa ein Zurückdrängen der Wandkarte, sondern die Forderung, daß ihre Linien, Punkte ꝛc. ohne Rücksicht auf die mancherlei Bedenken so verstärkt werden, daß sie auch aus der Tiefe des Zimmers klar erfaßt werden können; und in dieser Hinsicht genügen z. B. die Karten von Gaebler und von Bamberg allen Anforderungen.

Ein andauerndes Studieren des Atlas ist zu vermeiden, zumal bei den großen Formaten, die auch insofern eine Schwierigkeit verursachen, als ihr Transport ein gar nicht so leichter ist, noch dazu bei den Haufen von dicken Büchern, die, wie es mir scheinen will, in neuerer Zeit wieder mehr geschleppt werden. Ob das Wissen durch das Büchertragen in die Köpfe kommt? Es entsteht also die Frage: Soll der Atlas zu Hause bleiben oder in der Schule? — Solange die Schüler mit dem Gebrauch des Atlas nicht ganz vertraut sind, müssen sie natürlich in der Schule darin unterwiesen werden. In dieser Periode können die Atlanten in der Klasse bleiben. Ist aber der Gebrauch gesichert, so können sie meines Erachtens dem häuslichen Arbeiten als Hülfsmittel überlassen bleiben.

Das Ziel nun, das sich die Unterweisung im Gebrauch des Atlas stellen muß, ist das Kartenlesen. Schwerer lesbar als andere Dinge sind die plastischen und mathematischen Verhältnisse. Am schwersten aber ist das „Lesen zwischen den Zeilen, das Lesen der Gedanken, der ursächlichen Beziehungen der geographischen Momente aufeinander ... Es ist schon ein großes Ding, aus der Karte etwas herauszulesen, aber mehr noch ist: hineinlesen, hineinlesen alle die Anschauungen, die das Kind bis dahin gesammelt hat und fort und fort durch andere Lehrmittel sammelt" (Coordes, Der Gebrauch der Karte im erdkundlichen Unterricht, Programmarbeit). Das Kartenlesen kann verglichen werden mit dem Buchstaben- und Notenlesen. In fast poetischer Weise wird es beschrieben in einer Stelle der Methodik des geographischen Unterrichts von Schwarz, die Coordes anführt: „Der Schüler soll die Zeichen im Fluge erfassen, daß dieselben die dargestellten Objekte sofort gegenwärtig machen und ihn gleichsam der Wirklichkeit gegenüberstellen. Er sieht dann anstatt der Zeichen auf der Karte Berge und Wälder, fruchttragende Ebenen und volkreiche Orte, er fühlt den kalten Hauch des Nordens und die laue Luft des Südens, er vernimmt das Rauschen der Flüsse, das Tosen der Wasserfälle, das Donnern der Lawinen, und seinem geistigen Auge enthüllen sich die Wege der Menschen. Freude und Andacht erfüllen seine Brust beim Anblick der Naturwunder, und mit Teilnahme und Wohlwollen weilt er bei den Geschicken seiner fernen Brüder."

Versteht der Schüler die Karte zu lesen, so kann der Schulatlas dem häuslichen Fleiß dienen. Der Schüler kann das, was in der Schule von der Wandkarte und durch das Wort des Lehrers erlernt worden ist, zu Hause aufsuchen und sich einprägen. Doch können dem Hausfleiße auch gewisse selbständige Aufgaben gestellt werden, z. B. „die Bevölkerung eines Landes", „Fauna", „Flora" ꝛc., wofür ja in den gebräuchlichen Atlanten Nebenkarten zu finden sind. Durch stetigen Gebrauch im Dienste der Schule gewöhnt sich der Schüler, den Atlas zu Rate zu ziehen, er wird mit ihm vertraut und lernt ihn kennen als ein Hilfsmittel fürs Leben.

Damit sind die beiden Aufgaben bezeichnet, die sich für den Gebrauch des Schulatlas ergeben: der Unterricht muß den Schüler befähigen, seinen Atlas zu Hause für die Befestigung des behandelten Stoffes zu gebrauchen, und muß ihn dahin bringen, daß er im späteren Leben selbständig den Atlas gebrauchen kann. Dann wird auch der Atlas ein Lehrmittel, während man für die Schulzeit dem von Coordes ausgesprochenen Satze zustimmen muß:

Die Wandkarte ist vorwiegend Lehrmittel, der Atlas vorwiegend Lernmittel.

**Litteratur**: Siehe Geographischer Unterricht; Karten. C. Diercke, Über geographische Schulatlanten und Schul-Wandkarten, Geschichte der Methodik von Kehr, Band 1.

Eisenach. A. Göpfert.

## Schulaufführungen

s. Schuldramen

## Schulaufsicht

s. Ortschulaufsicht

## Schulaufsicht, Vorbildung der Theologen für die

1. Der Ausgangspunkt. 2. Die Rechtslage. 3. Geschichtliches. 4. Die gegenwärtige Vorbildung. 5. Vorschläge für eine bessere Vorbildung.

**1. Der Ausgangspunkt.** Die nachfolgenden Ausführungen nehmen zu ihrem Ausgangspunkte die Thatsache, daß weitaus in den meisten Fällen die Aufsicht über die Volksschulen in den unteren Instanzen der Orts- und der Kreisschulinspektion nebenamtlich von Theologen, die im Hauptamte als Geistliche angestellt sind, ausgeübt wird. Sie haben nicht den Zweck, sich in den seit Jahrzehnten mit unverkennbarer Leidenschaftlichkeit, aber auch mit Einseitigkeit geführten Streit um die Schulaufsicht zu mischen. Sie bestreiten den Lehrern keineswegs das Recht, die Forderung einer fachmännischen Schulaufsicht immer wieder laut, bestimmt und nachdrücklich zu stellen. Diese Forderung ist in sich so wohlbegründet, daß sie sich durchsetzen wird, wenn ihre Zeit erfüllt ist, wie sich denn ihre Erfüllung schon in der Gegenwart langsam, aber sicher fortschreitend zu verwirklichen beginnt. Die Zeit zur vollen Erfüllung ist freilich heute noch nicht gekommen. Mit aller Bestimmtheit hat der Unterrichtsminister des größten deutschen Staates noch in einem Schreiben vom 6. Juli 1895 an den Evangelischen Oberkirchenrat in Berlin die Erklärung abgegeben, „daß er den größten Wert auf die Mitwirkung der Geistlichen an den Aufgaben der Schulaufsicht" lege. (Verhandlungen der 4. Generalsynode; 12. Sitzung.) Man darf es als die Meinung der leitenden Kreise wohl in allen deutschen Landen bezeichnen, daß man zur Zeit wenigstens gar nicht in der Lage ist, auf diese Mitwirkung, namentlich in den ländlichen Schulgemeinden, zu verzichten. Aber auch der aufwärts strebende Bildungsdrang der Volksschullehrer, der namentlich auch dahin geht, den letzteren die Pforten der akademischen Hörsäle geöffnet zu sehen, ist ein nicht ganz stummer Zeuge von der Selbsterkenntnis, daß dem Lehrerstande bei seiner jetzigen Bildung, trotz all seiner technischen Schulung und praktischen Tüchtigkeit, doch gerade noch dasjenige für die Übernahme der Schulaufsicht fehlt, was den Geistlichen nach dem Urteile an maßgebender Stelle zu dieser Übernahme vor anderen befähigt und bei ihm über sonst offenbar vorhandene Mängel vertrauensvoll hinwegsehen läßt. Bevor sich der Wunsch der Lehrer nach einer auf der Universität erworbenen Bildung verwirklichen kann, wird man darum der Schulinspektoren mit akademischer Vollbildung nicht entbehren können. So liegen die Dinge thatsächlich und werden auch in absehbarer Zeit nicht anders zu liegen kommen. Daraus ergiebt sich mit innerer Notwendigkeit die Frage nach der Vorbildung der Theologen für das Schulaufsichtsamt. Mit Rücksicht auf diese thatsächlich vorliegenden Verhältnisse wird hier in eine Erörterung zu ihrer Beantwortung getreten. Bei ihr wird nur auf die einschlägigen Verhältnisse in Preußen Rücksicht genommen. Ein Eingehen auf die Zustände auch in den übrigen deutschen Staaten würde einen zu großen Raum in Anspruch nehmen. Ein solches wird auch nicht absolut erforderlich sein, da die preußischen Verhältnisse im großen als typisch für ganz Deutschland angesehen werden können.

**2. Die Rechtslage.** Soweit die rechtliche Seite der Schulaufsicht in Betracht kommt, ist dieselbe für Preußen durch das Gesetz vom 11. März 1872 geregelt. (Schneider-v. Bremen I, 1.) Danach „steht die Aufsicht über alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungsanstalten dem Staate zu. Demgemäß handeln alle mit dieser Aufsicht betrauten Behörden und Beamten im Auftrage des Staates. Die Ernennung der Lokal- und Kreisschulinspektoren ... gebührt dem Staate allein. Der vom Staate den Inspektoren der Volksschule erteilte Auftrag ist, sofern sie dieses Amt als Neben- oder Ehrenamt verwalten, jederzeit widerruflich." Das Gesetz ist erlassen „unter Aufhebung aller in einzelnen Landesteilen ent-

gegenstehenden Bestimmungen". Es gilt dies u. a. auch von der Bestimmung des Hannoverschen Volksschulgesetzes vom 26. Mai 1845, wonach „der Unterricht in den Volksschulen der Aufsicht der Pfarrer überlassen" war. (Schneider-v. Bremen III, 735.) Es muß dies selbstverständlich auch von denjenigen Bestimmungen gelten, welche durch die Ministerialverfügungen vom 26. Juni 1811 über die Schuldeputationen in den größeren Städten und vom 28. Oktober 1812 über die Schulvorstände für die Volksschulen erlassen sind. (Schneider-v. Bremen I, 83; 103.) Nach der ersten Verfügung soll eine „Anzahl des Schul- und Erziehungswesens kundiger Männer" zu den Mitgliedern der einzelnen Schuldeputationen gehören. Diese brauchen nicht „ausschließlich" Geistliche zu sein, es sind jedoch dazu „soviel wie möglich Geistliche" zu erwählen. Die Schuldeputationen und namentlich die „sachkundigen Mitglieder" derselben sind verpflichtet, die Schulen „von Zeit zu Zeit" außerordentlich zu besuchen und sich aufs genauste in ununterbrochener Kenntnis ihres ganzen inneren und äußeren Zustandes zu erhalten". Durch das erwähnte Gesetz vom 11. März 1872 ist diese Befugnis der Deputationen selbstverständlich beseitigt, und die Ministerialverfügung vom 28. Dezember 1883 (Schneider-v. Bremen I, 76) spricht sich durchaus im Sinne des geltenden Rechtes aus, wenn sie sagt: „Die Stadtschuldeputationen sind ... auf dem Gebiete der Schulaufsicht dazu berufen, die staatlichen Schulaufsichtsbeamten in der Führung ihres Amtes zu unterstützen, keineswegs jedoch die Thätigkeit derselben auszuschließen." Ähnlich verhält es sich mit den Schulvorständen. In Wirklichkeit berechtigt jenes Gesetz noch zu weitergehenden Anordnungen, wie sie denn inzwischen auch bereits erfolgt sind. Offensichtlich tritt nämlich das Bestreben der Schulverwaltung hervor, das Ortsschulinspektorat, das in den Händen der Geistlichen lag, einzuschränken. Zuerst ging eine Entscheidung des Kultusministers vom 1. Juli 1889 dahin, die Rektoren eines größeren städtischen Schulsystems direkt den Kreisschulinspektoren zu unterstellen. Dann wurde diese Vorschrift durch Erlaß vom 25. Juli 1892 auf jede sechs- und mehrklassige Schule auch in Landgemeinden ausgedehnt. Eine Verfügung vom 25. Juli 1894 geht noch weiter; sie giebt der Auffassung Raum, daß die Maßregel auch unter Entlassung der bisher funktionierenden geistlichen Lokalschulinspektoren durchzuführen sei. Ihr entsprechend sind Geistliche ihres Amtes als Schulinspektoren enthoben, ohne daß sie oder ihre vorgesetzten kirchlichen Behörden vorher davon verständigt worden. In der 12. und 13. Sitzung der preußischen Generalsynode vom 8. und 9. Dezember 1897 sind diese Thatsachen zum Gegenstande eingehender Erörterungen gemacht, welche zu einem entsprechenden Antrage führten, in dem es u. a. heißt: „Die Generalsynode richtet an die Unterrichtsverwaltung die dringende Bitte, es der Kirche nicht unmöglich zu machen, die Geistlichen auch ferner noch zur Übernahme der Schulaufsicht zu verpflichten ... Deshalb ist auf die Zurüstung der Geistlichen für das Schulaufsichtsamt fortgesetzt der größte Wert zu legen." Auf diese Resolution der Generalsynode ist bisher eine Antwort des Kultusministers noch nicht erfolgt; man darf aber schon jetzt mit ziemlicher Bestimmtheit vermuten, wie sie ausfallen wird. Sie wird im wesentlichen wiederholen, was der Minister schon einmal, wie oben mitgeteilt wurde, dem Oberkirchenrate versichert hat, nämlich, daß er den größten Wert auf die Mitwirkung der Geistlichen an den Aufgaben der Schulaufsicht lege. Er hat dann weiter hinzugefügt, daß er es nicht billige, wenn die Geistlichen generell aus dem Nebenamte entlassen sein sollten, oder wenn in einzelnen Fällen die Konsistorien nicht vorgängig von der Entlassung verständigt worden seien, und daß er glaube, die sachverständige Mitwirkung der Geistlichen, auch wo die örtliche Schulaufsicht aufgehoben sei, durch die Zuziehung der Geistlichen in die Schuldeputation genügend gewährleistet zu haben. Was aber die „Zurüstung der Geistlichen für das Schulaufsichtsamt" betrifft, so wird der Minister voraussichtlich der Synode in demselben Sinne antworten, wie er dem Unterzeichneten am 19. März 1895 eröffnet hat, daß er „eine weitere Ausbildung der Theologiestudierenden nach Seite des Schulamtes an sich nicht für unerwünscht halten würde", die Förderung dieser Ziele sei aber „lediglich auf privatem Wege anzustreben". Denn „die Vorbereitung für den Seminar- und Volksschuldienst liege außerhalb der Aufgaben der Universität". Das letztere trifft zu, soweit es sich um die preußischen Universitäten in der Gegenwart handelt. Es ist aber nicht immer für diese zutreffend gewesen, und jedenfalls gilt es auch in der Gegenwart nicht

von allen deutschen Universitäten. Es ergiebt sich dies aus dem Folgenden.

**3. Geschichtliches.** Es soll hier nicht noch einmal ausführlich nachgewiesen werden, was als bekannt vorausgesetzt werden darf, daß nämlich die Keime der Volksschule in der kirchlichen Lehrthätigkeit der Geistlichen zu suchen sind, an deren Stelle allmählich die Küster und die Lehrer traten. Die Pastores waren als solche auch Hirten der „Lämmer" in der Herde Christi, und ihre Aufgabe des docere evangelium schloß in sich die Pflicht, auch den Kleinen das Evangelium nahe zu bringen. Diese Pflicht erfüllten die Geistlichen in der Katechese. Eine Anleitung dazu bot ihnen schon im Reformationsjahrhundert die Universität. In Rostock gab es bereits 1573 einen Professor catecheseos christianae, ebenso 1582 in Zerbst einen Professor catecheticus. Unter dem Einflusse des Pietismus wurden katechetische Seminare an den Universitäten eingerichtet und etwa seit 1730 wurden auch Proben im Katechisieren von den Kandidaten der Theologie im Examen gefordert. Die Anhänger des Pietismus waren es auch, welche die katechetische Ausbildung der Theologiestudierenden durch Anregung zu pädagogischen Studien und Unterrichtsübungen zu vertiefen und zu erweitern bestrebt waren. Joh. Jak. Rambach verfaßte zu diesem Zwecke neben seinem „Wohlunterrichteten Katecheten" 1724 einen „Wahlunterwiesenen Informator" 1737. A. H. Francke richtete in erster Linie für Studierende der Theologie als organisches Glied seiner umfangreichen pädagogischen Anstalten ein Seminarium praeceptorum ein 1696.

Das gesteigerte Interesse, welches man im 18. Jahrhundert pädagogischen Fragen zuwandte, führte zur Begründung eigener pädagogischer Seminare an mehreren Universitäten, als deren Mitglieder naturgemäß zunächst Studierende der Theologie gedacht waren. Allen übrigen Universitäten voran ging Göttingen mit der Eröffnung eines solchen Seminars. Begründer desselben war J. M. Gesner. Die Anregung dazu hatte er von seinem Lehrer Buddeus in Jena erhalten, als er dort studierte. Dieser bemühte sich eifrig um die pädagogische Ausbildung der jungen Theologen und trug sich ernstlich mit dem Plane der Begründung eines pädagogischen Seminars für sie. Zum Leiter desselben hatte er Gesner ausersehen und ihn veranlaßt, einen Leitfaden für das Studium der Pädagogik zu schreiben. Das Buch erschien 1715 unter dem Titel Institutiones rei scholasticae. Es gründet sich in seinen Ausführungen hauptsächlich auf Ratke, Comenius und Locke und wuchs nach und nach zu dem größeren Werke aus, welches 1757 (2. Aufl. 1760) erschien: Primae lineae isagoges in eruditionem. Das Seminar kam in Jena nicht zu stande, wurde aber 1737 in Göttingen eröffnet, nachdem Gesner dorthin als Professor der Eloquenz berufen war. Es war für neun Studiosen bestimmt, „vornehmlich für solche, welche sich der Gottesgelahrtheit gewidmet". Sie erhielten in dem Seminare „Unterricht und Anweisung sowohl in den Humanioribus und schönen Wissenschaften überhaupt, als vorzüglich in den zu einem guten Schulmann erforderlichen Kenntnissen und Wissenschaften", um sie namentlich in den letzteren „zu einer gewissen Vollkommenheit zu bringen". Der Unterricht sollte aber auch für solche „von Vorteil sein, welche einmal zu Besetzung der Stellen bei Schulen mit Rat und That an die Hand gehen sollen". Deswegen nahm auch Gesners Nachfolger, der Professor Heyne, 1765 darauf Bedacht, daß „dies herrliche Institut" ... „immer noch genauer auf das Schulwesen eingerichtet werde". Für jedes Mitglied des Seminars war ein jährliches Stipendium von 50 Thalern ausgesetzt. (Fries S. 22 f., Pütter, Die Georg-Augustus-Universität in Göttingen. Göttingen I. 248 ff.) Ein Vierteljahrhundert später, 1788, hatte dasselbe indessen bereits einen wesentlich anderen Charakter bekommen. Es diente nicht mehr dazu, „gute Hauslehrer und Schullehrer" aus den Theologen zu bilden, es war zu einem „philologischen" Seminare geworden und hatte unter Heynes Leitung „nach und nach die Gestalt einer Pflanzschule für Humanisten erhalten, welche sich den eigentlichen Humanioribus, sei es für die Schule oder für die Akademie widmen, oder doch als Gelehrte zu studieren gedenken". (Pütter II, 273 ff.) Diesen Charakter hat es dann in der Folgezeit immer ausschließlicher entwickelt. Es dient nach keiner Seite hin mehr der pädagogischen Ausbildung von Theologen; es ist nur für Studierende der klassischen Philologie bestimmt, und auch diese erhalten darin keinerlei Anweisung, welche sich auf ihren künftigen Beruf als Pädagogen bezieht. Einer der letzten Direktoren des Seminars, Prof. v. Wilamowitz-Moellendorf, hat es in seiner akademischen Festrede 1892 auf das bestimmteste als dessen Aufgabe abgelehnt, Gymnasiallehrer heranzu-

bilden. Sein Nachfolger, Professor Raibel, setzt sich dazu nicht in Widerspruch, wenn er in seiner Festrede 1898 sagt: „Wir erziehen die Lehrer zu derselben Lebensthätigkeit, die die unsere ist; nicht nur was sie lehren, sondern auch wie sie lehren sollen, lernen sie bei uns." Aus dem philologischen Seminare ist für die pädagogische Vorbildung von Theologen nichts mehr zu erwarten.

Das gilt in anderer Weise auch von einem zweiten pädagogischen Seminare, welches aus privaten Anfängen heraus 1843 als öffentliches, auch mit der Universität verbundenes Institut in Göttingen ins Leben gerufen wurde. Seine Aufgabe sollte, soweit die Universität an ihm beteiligt war, in einer theoretisch-pädagogischen Vorbereitung für das höhere Schulamt bestehen; die Teilnahme an ihm war aber ebenfalls nur Philologen gestattet, Theologen dagegen verschränkt (Fries, S. 32). Seit dem Tode seines letzten Direktors, des Professors Sauppe, hat aber auch dieses Seminar zu funktionieren aufgehört; es ist „eingeschlafen" und harrt bis heute nach seiner Auferweckung, kann darum erst recht nicht für die pädagogische Ausbildung von Theologen in Rechnung gezogen werden.

Eine ähnliche Entwickelung wie in Göttingen hat der pädagogische Unterricht an der Universität Halle durchgemacht. Hier begann Semler seit 1765 auch auf die pädagogische Vorbildung der Theologen Bedacht zu nehmen. Im Jahre 1777 wurde auf Anregung des philanthropisch interessierten Ministers v. Zedlitz mit dem bestehenden theologischen Seminare eine besondere pädagogische Abteilung verbunden. Sie sollte in einer eigens eingerichteten Übungsschule auch für „die Ausbildung guter Volksschullehrer dienen". Da die Sache keinen guten Fortgang hatte, hoffte man ihr durch die Berufung von Fr. A. Wolf zum Professor der Philologie und Pädagogik aufzuhelfen. Wolf brachte es aber dahin, daß 1787 ein philologisches Seminar begründet wurde, zu welchem er den Theologen keinen Zutritt gewährte. Um von der übernommenen Verpflichtung, für deren pädagogische Ausbildung thätig zu sein, ganz entbunden zu werden, legte er seine Professur für Pädagogik nieder, und die Zedlitzsche Anstalt ging ein.

Noch einmal lebte sie in einer neuen Form auf, als 1804 das theologische Seminar abermals eine pädagogische Abteilung erhielt. Ihre Aufgabe sollte „die Bildung künftiger Schullehrer sowohl in gelehrten, wie mittleren und niederen Bürgerschulen" sein. Die Leitung derselben übernahm der bekannte Pädagog A. H. Niemeyer bis zu seinem Tode 1828. Sein Nachfolger wurde sein Sohn H. A. Niemeyer. Er rief das Franckesche Seminarium praeceptorum wieder ins Leben und strebte seine organische Verschmelzung mit dem pädagogischen Seminare der Universität an. Im gleichen Sinne wirkte auch sein Nachfolger in dem Amte eines Direktors der Franckeschen Stiftungen, Dr. Kramer, bis dann wenige Jahre nach dessen Tode das akademische Institut in Halle aufgehaben und nach Magdeburg verlegt wurde 1884. (Fries, S. 23 ff.) An anderen preußischen Universitäten haben, wie es scheint, pädagogische Seminare überhaupt nicht bestanden. Nur Königsberg machte eine Ausnahme, solange Herbart dort Professar war. Nach seinem Fortgange von dort ging diese Anstalt ein. (Fries, S. 30 f.) Die Universität Breslau hat die Einrichtung eines solchen Seminars geradezu verhindert. Als Harnisch, während er dart als Direktor des Schullehrerseminars wirkte, beim Ministerium die Begründung eines akademischen Institutes zur Ausbildung der Theologen für das Schulfach angeregt hatte, sprach sich der Senat der Universität einmütig dahin aus, „daß die Errichtung eines solchen Seminarii zur Bildung der Theologen für das Volksschulwesen nicht nötig und auch nicht ratsam sei" (Dr. Harnisch, Dr. Wilh. Harnisch und die Schulaufsichtsfrage, Gotha 1887, S. 11). — So steht es also mit der geschichtlichen Entwickelung der pädagogischen Universitätsseminare.

**4. Die gegenwärtige Vorbildung.** Bei der Übertragung der Schulaufsicht an die Geistlichen aus keinem andern Grunde, als weil sie Geistliche sind, geht man von der Voraussetzung aus, daß ihre Befähigung für das Amt eines Schulinspektors in ihrer Befähigung zur Übernahme des geistlichen Amtes ohne weiteres beschlossen sei. „In der berufsmäßigen Beschäftigung mit der heiligen Schrift, mit der Geschichte des religiösen Lebens und in der ganzen wissenschaftlichen Vorbildung der Theologen" fand schon Palmer (Ev. Pädagogik, 5. Aufl. Stuttgart 1863, S. 458) „auch eine tüchtige Grundlage für pädagogische Thätigkeit", und der Abgeordnete Dauzenberg äußerte sich 1883 in einer Sitzung des preußischen Landtages dahin: die Geistlichen sind für das Schulaufsichtsamt ganz gewiß befähigt „einmal

wegen ihres Bildungsganges, den sie durchgemacht haben, dann auch, weil sie vermöge ihres Amtes dazu berufen sind, sich mit der Erziehung und Bildung der Jugend zu beschäftigen." Die einschlägigen Studien dieses Bildungsganges beschreibt uns Dr. G. Schumann (s. Litteratur). Der Theologe beginnt ihn in der Elementarschule, heißt es bei ihm. Dagegen ist zu sagen, daß das keineswegs bei allen Theologen der Fall ist. Er meint weiter: Es bleibe dem Theologen „in Erinnerung, wie er in der Schule geführt und unterrichtet wurde, und die erwachende Kritik urteile bei späteren pädagogischen Studien und Versuchen, ob die Führung, die er erfahren, oder der Unterricht, den er genossen, angemessen gewesen sei oder nicht." Dagegen kann ich aus den Übungen im katechetischen Seminare bezeugen, daß die jungen Theologen aus ihrer ersten Schulzeit über das bei ihnen angewandte Unterrichtsverfahren so gut wie gar keine Erinnerung für ihre ersten Unterrichtsversuche mitbringen. Es kann das Gegenteil auch nicht erwartet werden, weil ihnen eine Einsicht von den Gründen des methodischen Verfahrens im Elementarunterrichte, solange sie Schüler waren, nicht vermittelt werden konnte und darum ihr Interesse dieser Sache fernbleiben mußte. Wenn Schumann weiter auf die Eindrücke verweist, welche der künftige Theologe vom Gymnasialunterrichte erhält, so wäre dieser Hinweis besser unterblieben, denn bei diesem Unterrichte und dem Unterrichte in der Volksschule handelt es sich um zwei sehr verschiedene Dinge. Auch bei dem Studium der Theologie auf der Universität, wie es meistens betrieben wird, sollte man die Beziehung desselben zur Pädagogik nicht so stark betonen, wie es von ihm geschieht. Es hört sich ja ganz schön an, wenn gesagt wird, der Theologe werde bei seinen akademischen Fachstudien „überall an die Pädagogik erinnert; denn der geistliche Stand sei Lehrstand, es liege dem Pastor ob, auch die Lämmer zu weiden, und der Seelsorger habe wie der Erzieher auch der Entwickelung der einzelnen Seele nachzugehen" u. s. w. Aber was helfen all diese unanfechtbaren Theoreme, solange sie von der Wirklichkeit entkräftet werden? Wie soll denn der Theologiestudierende die Beziehungen zwischen der Pädagogik und seiner Fachwissenschaft kennen lernen, wenn ihm die Universität keine Gelegenheit bietet, eine Vorlesung über Pädagogik zu hören, und wie soll er sich von der Notwendigkeit ihres Studiums überzeugen, wenn er, wofür Beispiele beigebracht werden können, zum ersten theologischen Examen zugelassen wird, ohne den Nachweis zu liefern, daß er eine Vorlesung über Katechetik gehört hat, und wenn er diese Prüfung mit „gut" bestehen kann, während seine Katechisierprobe mit „ungenügend" zensiert werden mußte?

Auf den Wert der pädagogischen Studien unserer Theologen während ihrer Universitätszeit ist also bei dem gewöhnlichen Verlaufe dieser Studien so gut wie gar nicht zu rechnen. Steht es nun etwa günstiger mit ihrer „Zurüstung" für das Schulaufsichtsamt während ihrer Kandidatenzeit? Wer ohne Voreingenommenheit die für sie erlassenen Vorschriften über ihre Weiterbildung bis zum zweiten theologischen Examen prüft, wird nicht in Abrede nehmen wollen, daß hier manches vorgesehen ist, was jener „Zurüstung" dienlich sein kann. So haben die Kandidaten in Hannover z. B. ihren Konsistorien jährlich einen katechetischen Entwurf einzusenden, vor ihrem Superintendenten pro censura zu katechisieren, sich mit dem Volksschulwesen auch durch Hospitieren in guten Volksschulen vertraut zu machen und sich auf die künftig ihnen obliegende Schulaufsicht vorzubereiten. Diesem Zwecke dient u. a. auch der von ihnen geforderte sechswöchentliche Kursus an einem Schullehrerseminare, bei welchem sie „in der Übungsschule des Seminars eine vorbildliche Elementarschule nach ihrer Einrichtung und nach dem in ihr allseitig anzuwendenden Verfahren bis ins einzelne aus eigener Anschauung kennen lernen" sollen. Schon vor dem Beginne des Kursus sollen sie sich mit einer Reihe namhafter pädagogischer Schriften bekannt machen und diese Kenntnis während der sechs Wochen unter Zurückstellung der theologischen Studien zu erweitern und zu vertiefen suchen, auch „mindestens einmal eine Lehrprobe in der Übungsschule ablegen." Gewiß sind diese Vorschriften geeignet, manche dienliche Anregung zu pädagogischer Schulung der Kandidaten zu geben. Daß sie irgendwie ausreichten, die Theologen zu vollwertigen Inspektoren der Volksschule bei dem gegenwärtigen Stande derselben zu machen, wird man im Ernst nicht mehr behaupten können. Die Fälle sind doch nicht selten, wo Kandidaten unmittelbar nach bestandener erster theologischer Prüfung in den Seminarkursus eintreten und keine von den erwähnten Voraussetzungen einer zweckdienlichen

Anteilnahme an ihm erfüllen, sondern als pädagogisch völlig rudes kommen und darum nicht als doctores entlassen werden können. Bereits in einem Gutachten eines preußischen Konsistoriums aus dem Jahre 1863 (Schneider-v. Bremen I, 522 ff.) ist völlig zutreffend gesagt: „Wollte man etwa meinen, daß es mit dem Seminarkursus darauf abgesehen sei, den Kandidaten zur Gewinnung einer ins Einzelne gehenden Kenntnis des ganzen Gebietes des Elementarschulwesens und zur Aneignung einer umfassenden praktischen Ausbildung in der Erteilung und Leitung des Volksschulunterrichtes behilflich zu sein, so leuchtet von selbst ein, daß hier das Ziel viel zu hoch gegriffen und überhaupt in diese Angelegenheit eine Forderung eingetragen sein würde, welche der sechswöchige Besuch eines Schullehrerseminars nicht erfüllen kann und will." Nach diesem Gutachten ist der wesentliche Gewinn, den die Kandidaten von dem Kursus haben, vielmehr in dem „gesteigerten Interesse für das Volksschulwesen" zu suchen. Dazu kommt, daß „der junge Theologe als künftiger Schulaufseher aus der Anschauung einer wohlorganisierten Schule für seine praktische Ausbildung sehr viel mehr wird lernen können, als aus dem besten Kompendium der Pädagogik," und daß „die Kenntnisnahme von der Eigentümlichkeit des Seminarunterrichts" Eindruck auf den künftigen Geistlichen zu machen geeignet ist, ihm aber auch „die schwachen Seiten der Lehrerbildung wahrzunehmen Gelegenheit" geben wird, um „ihm, der vor dem Seminaristen die wissenschaftliche Bildung voraus hat" zu zeigen, „wo es fehlt, und wo er fördernd und helfend eintreten und sich des Mitarbeiters, den ihm der Herr in der Führung der Herde beigeordnet hat, annehmen muß." Man darf bei dieser ganzen Einrichtung nicht vergessen, daß sie im Jahre 1842 angeordnet ist und Zustände des Seminares zur Voraussetzung hat, welche heute weit überholt sind. Was 1842 eine ganz zweckmäßige Einrichtung sein mochte, ist eine solche unter den heutigen Verhältnissen nicht mehr, man mag sagen, was man will. Der sechswöchige Seminarkursus ist völlig unzulänglich, um einen pädagogisch nicht vorbereiteten Theologen beim heutigen Stande der Volksschule zu einem vollwertigen Inspektor derselben zu machen. Darüber ist weiter kein Wort zu verlieren.

Ganz anders steht es mit denjenigen Kandidaten, welche zur Erweiterung und Vertiefung ihrer theologischen Universitätsstudien und zur unmittelbaren Vorbereitung auf das Pfarramt einen zweijährigen Kursus an einem Predigerseminare durchmachen können. Zu den Aufgaben dieser Seminare gehört auch die Vorbereitung der Mitglieder für das Amt der Lokalschulinspektion. In welch' zweckmäßiger Weise diese z. B. in Loccum erfolgt, ergiebt sich aus dem von mir veröffentlichten Berichte des früheren Studiendirektors Dr. Brückmann. (Neue Kirchliche Zeitschrift V, 904 ff.) Danach haben die Kandidaten dort einen praktischen Schulkursus durchzumachen, der mit einem planmäßigen Hospitieren in der Volksschule beginnt und seinen Abschluß in einem ebenso zweckmäßig geordneten Unterrichtserteilen in den verschiedenen Fächern und Klassen findet. Eine Ergänzung findet dieser Schulkursus in den regelmäßig wiederkehrenden Katechesen, welche die Seminaristen während ihres zweijährigen Aufenthaltes im Seminar zu halten haben. Neben diesen praktischen Übungen laufen theoretische Studien her, welche teils in schriftlichen Berichten über die in der Schule gemachten Beobachtungen bestehen, teils in schriftlichen und mündlichen Referaten aus dem Gebiete der Geschichte der Pädagogik und der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, und welche sich auch eingehend mit dem geltenden Schulrechte befassen. Soweit die für die Schulaufsicht erforderlichen Anschauungen und Kenntnisse überhaupt ohne ihre Erprobung durch einen mehrjährigen eigenen Schuldienst erworben werden können, sind sie gewiß durch den mit den Predigerseminaren verbundenen Schulkursus zu erwerben. Die Billigkeit erfordert, dies anzuerkennen. Die Wahrhaftigkeit erfordert aber auch, darauf hinzuweisen, daß kaum der fünfte Teil aller Kandidaten der Theologie in der glücklichen Lage ist, einen solchen Kursus im Predigerseminare durchzumachen. Die Mehrzahl derselben ist vielmehr darauf angewiesen, in der Zeit zwischen dem Abgange von der Universität bis zum Eintritt in das Pfarramt eine Stellung als Hauslehrer oder als Lehrer an einer Privatschule zu suchen. Das Recht dazu ist ihnen durch die Staatsministerialinstruktion vom 31. Dezember 1839 und den Ministerialerlaß vom 12. April 1842 gewährleistet. (Schneider-von Bremen III, 107 ff.) In jener wird durch § 16 allerdings nur den „Geistlichen" dies Recht ausdrücklich verliehen, aber in der andern wird unter Nr. 4 vorgesehen, daß

Kandidaten der Theologie, „die ihr Examen noch nicht gemacht haben", Privatlehrer werden wollen. Wenn für sie bestimmt wird, daß sie „nur während des ersten Jahres nach ihrem Abgange von der Universität" eine solche Stellung einnehmen dürfen, so folgt daraus, daß Kandidaten, welche die theologische Prüfung bestanden haben, dauernd eine Stellung als Privatlehrer einnehmen dürfen.

Man soll die Möglichkeit, die der Kandidat der Theologie hat, vor seinem Eintritt in das Pfarramt, den Beruf eines Privatlehrers wählen zu können, für nicht zu gering ansehen. Dieser Beruf bietet ihm ganz von selbst den äußeren Anlaß und die innere Nötigung, sich mit didaktischen und pädagogischen Fragen und Problemen zu beschäftigen. Er gewährt ihm außerdem den Vorteil, bei dem Suchen nach der Antwort auf die sich ihm aufdrängenden Fragen den unmittelbar persönlichen Impulsen zu folgen, welche ihm von der eigenen Individualität und von derjenigen des Zöglings kommen, während der im Schullehrerseminare vorgebildete Lehrer unter der Gewalt der ihm beigebrachten fremden pädagogischen Doktrin steht und außerdem unter dem Drucke der Aufgabe des Massenunterrichtes und der Massenerziehung seine pädagogische Thätigkeit beginnen muß. Die jungen Theologen, welche in die Stellung eines Hauslehrers oder eines Lehrers an einer Privatschule eintreten, werden dann wohl immer die Wahrheit des Herbartschen Wortes an sich bestätigt finden: „die meisten, welche erziehen, haben vorher unterlassen, sich für dies Geschäft einen Gesichtskreis zu bilden; er entsteht ihnen erst während der Arbeit allmählich." Aber daß es dabei nicht schlechthin unmöglich ist, sich auf diese Weise den richtigen Gesichtskreis zu bilden, beweist einerseits Herbart selbst, der den Grund zu seinem imposanten pädagogischen Systeme während seiner Thätigkeit als Hauslehrer gelegt hat, und beweist andererseits Pestalazzi, welcher als Erzieher an Privatinstituten der Vater der modernen Erziehungswissenschaft geworden ist. Nichts ist darum verkehrter, als mit verächtlichem Achselzucken auf die Privatlehrerthätigkeit der jungen Theologen herabzublicken, wie oft genug geschieht, und sie in ihrer Bedeutung für ihre pädagogische Zurüstung für ihr späteres Amt zu unterschätzen. Aber nicht minder verkehrt würde es sein, diese Thätigkeit zu überschätzen. Nicht jeder von ihnen hat die Fähigkeit, den Trieb und die ausdauernde Liebe in sich, ein Herbart oder ein Pestalazzi zu werden. Solche Männer werden ja nur einmal in der Geschichte der Pädagogik auftreten. Nicht jedem Privatlehrer wird noch das Glück zu teil, in dem Hause eines Herrn v. Steiger Erzieher zu werden oder in einem Kreise von Lehrenden und Lernenden zu arbeiten, wie sie sich in Ifferten zusammenfanden. Mancher junge Theologe verkümmert durch die Verhältnisse, in denen er als Hauslehrer oder Klippschullehrer auf dem Dorfe zubringen muß, Verhältnisse, die nach keiner Seite hin für seine Fortentwickelung förderlich sind, am wenigsten aber für seine pädagogische Ausbildung.

Was aber diese letztere betrifft, so giebt es für ihn in Preußen absolut keinen andern Weg, zu einer solchen zu gelangen, als denjenigen, Privatlehrer zu werden, wenn er es nicht über sich gewinnen kann, ein pädagogisches Examen zu machen, um nach bestandener Prüfung in den öffentlichen Schuldienst treten zu können. Denn ohne das Bestehen einer solchen Prüfung ist den „Kandidaten der Theologie irgendwelche Lehrthätigkeit an Volks- und Bürgerschulen nicht gestattet" (Ministerialverfügung vom 24. Oktober 1893; abgedruckt im Centralblatt ꝛc. 1893, 791), weil der Minister „in den theologischen Prüfungen einen Ersatz für die pädagogischen Prüfungen nicht zu sehen vermag." Für den Volksschullehrer komme es nämlich „nicht bloß auf ein gewisses Maß positiver Kenntnisse, sondern auch auf eine Reihe von Fertigkeiten und Erfahrungen, auf die Vertrautheit mit den Grundsätzen der Schulerziehung und des Unterrichtes und die Einsicht in die verschiedenen Lehrweisen an" und „die theologischen Prüfungen hätten nicht die Aufgabe, die Bekanntschaft der Kandidaten mit diesen Dingen zu ermitteln" (Verfügung vom 21. August 1893; abgedruckt daselbst S. 644). Bedenkt man nun, daß die Beschäftigung an öffentlichen Schulen den nur theologisch geprüften Kandidaten sämtlich verboten ist und daß wegen des derzeitigen Überflusses an Kandidaten der Theologie sich auch nur einer beschränkten Zahl unter ihnen die Möglichkeit bietet, Privatlehrer zu werden, ja kann man durchaus nicht die Behauptung aufstellen, den Theologen werde während ihrer Kandidatenzeit eine ausreichende Ausbildung für das Schulaufsichtsamt gewährleistet; und doch giebt man sich den Schein, als wäre hier alles in der besten Ordnung. Man besinnt sich keinen Augenblick, alle jungen Theo-

logen, auch diejenigen, welche eine Privatlehrerstellung nicht haben erlangen können und denen es generell versagt war, an öffentlichen Schulen zu wirken, von dem Tage an, wo sie zu Pfarrern ernannt sind, auch für befähigt zur Ausübung der Schulaufsicht zu erklären, und wären unter ihnen selbst solche, welche bei der zweiten theologischen Prüfung in der Pädagogik die Zensur „ungenügend" erhielten und nie eine Volksschule außer der Seminarübungsschule gesehen haben. Das Wunderbarste dabei ist aber, daß dieselben Regierungsorgane, welche ihnen die öffentlichen Schulen bis zu jenem Tage verschlossen gehalten haben, ihnen ihre Pforten an eben diesem Tage so weit aufthun, daß sie als staatlich bestellte Schulinspektoren in alle Klassen eintreten können. Daß das eine unerhörte Anomalie ist, braucht doch nicht erst erwiesen zu werden. Hier muß Wandel geschaffen werden, wenn man nicht prinzipiell auf „die Mitwirkung der Geistlichen an den Aufgaben der Schulaufsicht" verzichten will, was die preußische Unterrichtsverwaltung, wie aus wiederholten Kundgebungen hervorgeht, auf das entschiedenste ablehnt. Es wird noch zu erwägen sein, wie sich dieser Wandel beschaffen läßt.

**5. Vorschläge für eine bessere Vorbildung.** Als die notwendige Vorbildung zur Übernahme der Volksschulaufsicht hat der vollgiltige Nachweis der Befähigung für dieselbe auch für den Theologen zu gelten. Dieser Nachweis wird ordnungsmäßig durch eine Prüfung erbracht werden müssen. Da es sich um die Prüfung von Personen mit akademischer Bildung handelt, welche den Beweis dieser ihrer Bildung durch das Bestehen zweier theologischer Examina erbracht haben, so ist es selbstverständlich, daß die geforderte Prüfung sich auf derselben Höhe wissenschaftlicher Anforderungen zu halten hat, wie die übrigen Prüfungen, welche mit Personen angestellt werden, die Fakultätsstudien hinter sich haben. Aus diesem Grunde können die noch den allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 bestehenden Prüfungen für Mittelschullehrer und Rektoren hier nicht in Betracht kommen. Diese entbehren durchaus des wissenschaftlichen Charakters. Denn alle Forderungen, die danach an die Prüflinge gestellt werden, entsprechen lediglich dem Maßstabe der Beurteilung, welchen der Unterricht und die methodische Unterweisung im Schullehrerseminare darbieten. Es liegt aber in der Natur der Aufgabe des Seminars und dem Bildungsstande seiner Schüler begründet, daß hier alles auf Autorität hin gelehrt und angeeignet werden muß, daß die wissenschaftlichen Probleme in das Unwissenschaftliche einer ausschließlichen Berücksichtigung der Bedürfnisse der Volksschulerziehung und des Volksschulunterrichtes umgebogen werden müssen, und daß überall dem Technischen für die Verwendung des Gelernten in diesem Unterrichte das Übergewicht verliehen wird. Dadurch gewinnt die gesamte Seminarbildung etwas Einseitiges, Schablonenhaftes, und sie bleibt weit hinter dem Charakter einer wirklichen Wissenschaft zurück trotz aller wissenschaftlichen Stoffage, mit der man sie ausschmückt. Aber sie ist geeigneter, einen Prüfling durch diese Examina zu bringen, als die beste wissenschaftliche Bildung. Mit dieser kann man dort nichts anfangen. Gerade die Tüchtigsten unter denen, welche jene Examina bestanden haben, beklagen es schmerzlich, daß ihnen keine Gelegenheit geboten wurde, Zeugnis davon abzulegen, daß sie bestrebt waren, sich eine über die Anforderungen eines rechtschaffenen Schullehrerseminars hinausgehende Bildung anzueignen. Die Ablegung einer solchen Prüfung ist daher den wissenschaftlich geprüften Theologen gerechterweisen nicht zuzumuten. Sie haben den Anspruch, daß von ihnen ein wissenschaftliches pädagogisches Examen gefordert wird. Ein solches kann aber nur von Männern abgehalten werden, welche ex officio Vertreter der Wissenschaft sind. Deswegen muß die Prüfungskommission in ihrer Mehrzahl aus Universitätslehrern zusammengesetzt sein, neben denen nur einige Männer, die in der praktischen Schulthätigkeit stehen, heranzuziehen wären. Zuzulassen wären zu dieser Prüfung nur solche Kandidaten des Predigtamtes, welche den Nachweis einer mindestens zweijährigen wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Pädagogik und einer ebenso langen praktischen Unterrichtsthätigkeit zu erbringen vermögen.

Der Wege, auf welchen diese Vorbedingung der Zulassung erfüllt werden kann, sind verschiedene denkbar. Sie läßt sich auf mehr autodidaktischem Wege gewinnen in der Stellung eines Hauslehrers oder eines Lehrers an einer Privatschule. Es muß dann freilich dabei vorausgesetzt werden, daß, wie es in der Kandidatenordnung für die evangelisch-lutherische Kirche Hannovers vom 25. Oktober 1872 heißt, „die Ephoren ihnen so viel als möglich

sowohl Anleitung als Gelegenheit zu geben nicht versäumen und es ihnen namentlich auch ermöglichen, gute Volksschulen ihrer Ephorie zu besuchen, um durch unmittelbare Anschauung ihre Kenntnisse zu erweitern." — Der Nachweis jener Vorbedingung läßt sich auch in der Weise erreichen, daß an den 6—8 klassigen Bürgerschulen, an Mittelschulen, an Waisenhäusern und an Schullehrerseminaren besondere Kandidatenkurse eingerichtet werden. In ihnen hätten die künftigen Schulinspektoren unter der Leitung des betreffenden Direktors nach einem bestimmten Plane Pädagogik und ihre Geschichte zu studieren und im Zusammenhange mit dem Studium der Methodik der einzelnen Disziplinen den Unterricht in den verschiedenen Fächern der Reihe nach dauernd zu erteilen nach Analogie der Fächerverteilung, wie sie in den Seminarübungsschulen erfolgt. Da indessen an all diesen Anstalten die Seminarbildung die maßgebende sein dürfte, so wäre zu besorgen, daß die wissenschaftliche Seite der Vorbereitung für die Prüfung zu kurz kommt, wenn es dem Kandidaten an dem spontanen Sporn selbständiger wissenschaftlicher Beschäftigung mit den einschlägigen Materien fehlt. — Ein zweckmäßig zum Ziele führender Weg würde der Eintritt in ein Predigerseminar sein, namentlich wenn es sich ermöglichen ließe, auf die schulkundliche Ausbildung seiner Mitglieder eine noch gesteigertere Thätigkeit zu verwenden, als sie schon jetzt erfüllt. — Der gewiesene Ort indessen, wo diese Vorbildung der künftigen Schulinspektoren zu erfolgen hat, um die wissenschaftliche Prüfung für die Übernahme des Schulaufsichtsamtes bestehen zu können, ist die Universität. Dort müssen Einrichtungen getroffen werden, welche es den Kandidaten ermöglichen, in Fortsetzungen ihrer theologischen Studien sich auch die Qualifikation für das Schulinspektorat zu erwerben. Denn nur die Universität garantiert den wissenschaftlichen Betrieb auch der pädagogischen Studien.

Was hier gefordert wird, ist keineswegs so unerreichbar, wie es Fernstehenden scheint. Es ist vielmehr darauf zu verweisen, daß bereits an zwei deutschen Universitäten Einrichtungen bestehen, welche dieser Forderung entsprechen. Es sind dies die Universitäten Leipzig und Jena. In Leipzig kommt zunächst das Königliche Pädagogische Seminar in Betracht, welches lange Zeit hindurch von Masius und neben ihm von Eckstein geleitet wurde. Die jetzigen Direktoren sind Volkelt und Richter. Mitglieder desselben sind Studierende in höheren Semestern und solche Volksschullehrer, welchen nach der für Sachsen giltigen Verordnung vom 1. Juni 1865 bezw. vom 3. November 1874 der Besuch der Landesuniversität gestattet ist. Sie erhalten in dem Seminare theoretische und praktische Anweisung, wobei das Hauptgewicht namentlich auf die wissenschaftliche Begründung der Unterrichts- und Erziehungslehre gelegt wird. — Ein zweites pädagogisches Seminar wird von dem Professor der Theologie Hofmann geleitet. An ihm nehmen vorwiegend solche Theologen teil, welche ihre theologischen Studien bereits abgeschlossen haben. In diesem Seminare erfolgt die theoretische Unterweisung durch wissenschaftliche Einführung in die pädagogischen Disziplinen. Mit ihr wird die praktische Unterweisung verbunden durch Gelegenheit zum Beobachten eines vorbildlichen Unterrichtes auf den verschiedenen Stufen der verschiedensten Schulorganismen und durch Gelegenheit zu eignen Unterrichtsproben. — Ein drittes Seminar wurde von Strümpell geleitet. An ihm nahmen besonders die zum Besuche der Universität berechtigten Volksschullehrer teil. Deswegen gehörte eine praktische Anleitung zur Unterrichtserteilung nicht zu den Aufgaben dieses Seminars. Dem Leiter desselben war es vielmehr „vorzüglich um eine Ergänzung der rezeptiven Seite" der bisherigen Studien der Seminaristen zu thun; diese sollten „in logischem Zusammenhange Rechenschaft ablegen lernen von ihrem Wissen in verschiedenen einzelnen Punkten aus dem Gebiete der Pädagogik und deren Hilfswissenschaften, um durch eigenes Nachdenken dies Gebiet auszuweiten und ihre Gedanken darüber in einer deutlichen, konzisen Form auszudrücken." — Handelte es sich in diesem Seminare also auch um eine „Ausweitung" der Pädagogik, so trat dies als eine noch bestimmter ausgesprochene Aufgabe des von Ziller in der Zeit von 1861 bis 1882 geleiteten Pädagogischen Privatseminares hervor. Dieses sollte u. a. auch „der Fortbildung der pädagogischen Wissenschaft dienen." Mit ihm war eine wohlorganisierte Übungsschule verbunden. Der Schwerpunkt der Arbeit des Seminars lag gerade in ihrer Thätigkeit. Für diese Thätigkeit wurden die verschiedenen Verhandlungen mit den Seminaristen gehalten, welche Ziller unter dem Namen der Theoretika, der Praktika und der Konferenzen eingerichtet hatte und über deren Ergebnisse

das von ihm redigierte „Seminarbuch“ Auskunft erteilte. Da Ziller ein entschiedener Anhänger Herbarts und ein begeisterter Interpret seiner Pädagogik war, so gestaltete sich sein Seminar zu einer ergiebigen Münzstätte Herbartscher pädagogischer Gedanken, die von dort aus eine ungewöhnlich große Verbreitung in der Lehrerwelt gefunden haben (Fries. S. 37 ff.).

In noch höherem Maße gilt dies von dem pädagogischen Seminare in Jena. Dasselbe ist 1843 von dem damaligen Privatdozenten, späteren Professor Stoy ins Leben gerufen. Es war ursprünglich für solche Theologen bestimmt, welche ihre Universitätsstudien bereits abgeschlossen hatten. Stoy sah sich aber genötigt, auch solche als Mitglieder anzunehmen, welche ihr Triennium noch nicht absolviert hatten. Da er deren Zeit für die Arbeit des Seminares, mit welchem ebenfalls eine wohlorganisierte Übungsschule verbunden war, sehr stark in Anspruch nehmen mußte, indem sie regelmäßig die sog. Praktika, Kritika, Scholastika und Pädagogika zu besuchen und für sie Arbeiten anzufertigen hatten, so kam es zu einem Konflikte zwischen ihm und der Theologischen Fakultät, der ihn 1865 veranlaßte, seine Stellung in Jena aufzugeben. Im Jahre 1874 kehrte er indessen dorthin zurück und nahm seine alte Thätigkeit mit wachsendem Erfolge wieder auf. Die Zahl der Theologen, welche sich an dem Seminare beteiligten, war gegen früher geringer geworden, was mit dem damaligen Mangel an Theologen zusammenhing. Desto größer wurde die Zahl der Teilnehmer aus anderen Fakultäten; sie wuchs bis auf 40. Stoy bot seinen Zuhörern eine reiche wissenschaftliche Anregung. Er behandelte mit ihnen Psychologie, philosophische Pädagogik, Methodologie und Litteratur der Pädagogik und machte sie mit dem Systeme Herbarts bekannt, dessen ausgesprochener Anhänger er war (Fries, S. 33). — Nach Stoys im Jahre 1885 erfolgtem Tode hat der Herausgeber dieses „Encyklopädischen Handbuches der Pädagogik“ die Leitung des Seminares übernommen; seinem regen Eifer und seinem pädagogischen Geschicke verdankt es das Seminar, daß in ihm nicht nur eine zweckmäßige Anleitung zur praktischen Ausbildung der Lehrer und nachhaltige Anregung zur Fortentwickelung der pädagogischen Wissenschaft gegeben wird, sondern daß sein Ruf auch weit über die Grenzen Deutschlands gedrungen ist, wie sein starker Besuch von Ausländern beweist.

In analoger Weise wie in Leipzig und Jena werden nun auch an den preußischen Universitäten pädagogische Seminare einzurichten sein, deren Leitung mit den Verhältnissen des Schulwesens vertraute Universitätsprofessoren zu übernehmen hätten. Die Aufgabe dieser Seminare würde die sein, ihren Mitgliedern eine Anleitung zu einem gründlichen, wissenschaftlichen und selbständigen Studium der Pädagogik und ihrer Litteratur zu geben und sie mit all den Kenntnissen, welche man unter dem Namen der Schulkunde einschließlich des geltenden Schulrechtes zusammenfassen kann, bekannt zu machen. Neben dieser Anleitung müßte den Mitgliedern außerdem Gelegenheit zu planmäßig angelegten Unterrichtsübungen in einer zu diesem Zwecke besonders eingerichteten und wohlorganisierten Übungsschule geboten werden. Nach einem zweijährigen erfolgreichen Besuche des Seminars müßte den Mitgliedern dann die Zulassung zu der wissenschaftlichen Prüfung gewährt werden, von der bereits die Rede war.

Zur Zeit scheint in der preußischen höheren Unterrichtsverwaltung noch wenig Neigung zur Einrichtung eines solchen Seminars vorhanden zu sein. Der verstorbene Professor Jürgen Bona Mayer hatte seine Bibliothek dem Staate mit der Bedingung vermacht, daß dieser sich verpflichtete, an der Bonner Universität ein pädagogisches Seminar zu gründen. Diese Zuwendung ist von der Regierung mit der Motivierung abgelehnt worden, daß sie „ein Bedürfnis nach pädagogischen Universitätsseminaren nicht anerkennen“ könne. In ähnlichem Sinne spricht sich der Minister auch in seiner bereits erwähnten Verfügung an den Unterzeichneten aus. In ihr heißt es: „Die Vorbereitung für den Seminar- und Volksschuldienst liegt außerhalb der Aufgaben der Universität, und ich trage Bedenken, eine Erweiterung der letzteren in der angedeuteten Richtung zur Zeit für statthaft zu erachten oder Mittel für diesen Zweck zur Verfügung zu stellen. Ich muß es Ew. Hochwürden daher überlassen, die Förderung Ihrer Ziele lediglich auf privatem Wege anzustreben.“

Diesen Weg habe ich betreten. Über das, was in dieser Richtung zunächst geschehen ist, giebt meine Schrift über das Göttinger Rektorenseminar Auskunft. Die im Herbst 1895 begonnene Arbeit wird fortgesetzt in dem bescheidenen Umfange, wie es mir meine umfangreiche Berufsthätigkeit gestattet. Es ist mir

dabei nicht zweifelhaft, daß, was der Minister am 19. März 1895 für statthaft erachtet, von ihm demnächst als notwendig erkannt werden wird, wenn auch er sich davon überzeugt hat, daß die gegenwärtig angeordnete Vorbereitung der Theologen für das Schulaufsichtsamt unzulänglich ist und daß sich eine bessere Zurüstung derselben für dieses Amt bewerkstelligen läßt und bewerkstelligt werden muß, wenn den Geistlichen nach wie vor dies Amt übertragen werden soll. Vorbedingung einer solchen zweckmäßigeren Vorbereitung wird eben die Errichtung von pädagogischen Seminaren an den Universitäten sein, deren Kursus mit einem wissenschaftlichen pädagogischen Examen abschließt, nach dessen Bestehen den Theologen die Möglichkeit wird, auch an öffentlichen Schulen als Lehrer zu wirken, damit der Wunsch Luthers erfüllt werde: „Ich wollte, daß keiner zu einem Prediger erwählt würde, er wäre denn zuvor Schulmeister gewesen ... Wenn einer hat Schule gehalten, ungefähr 10 Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen.“ Wir fügen ergänzend hinzu: So mag er dann auch mit gutem Gewissen das Amt eines Schulinspektors übernehmen.

**Litteratur**: K. Strack, Stellung der Kirche und Geistlichkeit zur Volksschule. Geschichtlich dargestellt. Gütersloh 1874. — J. Chr. G. Schumann, Über die Vorbildung der Theologen zum Schulamte. Hannover 1878. — Dr. K. Schneider u. E. v. Bremen, Das Volksschulwesen im Preußischen Staate. 3 Bde. Berlin 1886/87. — Dr. K. Knoke, Über die pädagogische Vorbereitung der Theologen für das Schulaufsichtsamt. Neue Kirchl. Zeitschrift 1894, S. 888 ff. — K. Frey, Die Schulaufsicht. Köln 1894. — Dr. W. Fries, Die Vorbildung der Lehrer. München 1896. — Dr. K. Knoke, Das Göttinger Rektorenseminar. Berlin 1896. — Derselbe, Warum ist für die Errichtung von pädagogischen Universitäts-Seminaren für Mittelschullehrer zu plädieren? Akademische Rundschau 1894, Nr. 15. — Theod. Hausse, Die Schulrevisionen. Berlin 1897; 2. Aufl. 1898. — L. S., Der Bildungsgang und die Stellung der Seminarlehrer. Gotha 1898. Vergl. d. Art. Ortsschulaufsicht.

Göttingen. K. Knoke.

## Schulausflug

s. Exkursionen

## Schulbäder

s. Bäder

## Schulbank

1. Allgemeine Anforderungen an die Schulbank. 2. Anzahl der Bankgrößen. 3. Der Sitz. 4. Der Tisch oder das Pult. 5. Die Lehne. 6. Die Distanz. 7. Zahl der Sitze. 8. Material und Aufstellung. 9. Gruppierung der Schulbanksysteme.

Soll das Schulleben keinen schädlgenden Einfluß auf die körperliche Entwickelung unserer Jugend ausüben, so muß vor allem auf richtig konstruierte Subsellien geachtet werden; denn es ist klar, daß falsch dimensionierte Schulbänke, in denen das Kind täglich 4—6 Stunden lang ohne Unterbrechungen sitzen muß, höchst nachteilig auf den kindlichen Organismus einwirken müssen. Aber auch der Erfolg des Unterrichts wird durch schlechte Subsellien gehemmt, da eine Bank, welche zu unbequemem Sitzen und Stehen zwingt, eine schnelle Ermüdung und Abspannung herbeiführt (Kotelmann). Welche Schäden in dieser Beziehung die Schulbank erzeugen kann, ist bereits in den Artikeln: „Körperhaltung“ und „Schreiben und Schrift“ ausgeführt.

**1. Allgemeine Anforderungen an die Schulbank.** Die Anforderungen, welche an die Schulbänke gestellt werden müssen, kann man in hygienische, pädagogische und wirtschaftliche teilen. Da sie zum größten Teile in den obengenannten Artikeln begründet worden sind, so genügt es hier, sie in Kürze aufzuzählen und zusammenzustellen. Auf die wenigen Anforderungen, die noch nicht berücksichtigt worden sind, kommen wir bei der Besprechung der einzelnen Schulbankteile zurück.

Nach den Forderungen der Hygiene soll die Schulbank, wenn sie richtig konstruiert ist, den Schüler zu einer richtigen Körperhaltung beim Schreiben nötigen, so daß die Wirbelsäule ihre richtige Lage beibehält und das Auge sich in normaler Entfernung von dem Sehobjekte befindet; sie muß beim freien Aufrechtsitzen nicht nur dem Rumpfe eine so ausreichende Unterstützung gewähren, daß die Wirbelsäule nach Möglichkeit entlastet wird, sondern auch dem Körper eine gewisse Bewegungsfreiheit gestatten; sie muß weiter einen Wechsel in der Körperhaltung zulassen, ein bequemes Aufstehen und Niedersitzen, ein unbehindertes Stehen in der Bank, ein leichtes Ein- und Austreten und bei Mädchen ein schnelles und richtiges Ordnen der Kleider ermöglichen. Ein großer Teil dieser Forde-

rungen ist erfüllt, wenn die Schulbank in den Abmessungen aller ihrer Teile den Körpermaßen der betreffenden Schüler entspricht, dann werden auch die Gefahren in geschlechtlicher Beziehung, wie sie z. B. durch Reizungen der Geschlechtsteile auf den vorderen Kanten zu schmaler Sitzbänke entstehen können, verhindert sein. Endlich wird seitens der Hygiene dringend gefordert, daß die Subsellien möglichst wenig die Reinigung des Fußbodens beeinträchtigen.

Nach den pädagogischen Forderungen, die teilweise schon in den hygienischen enthalten sind, ist weiterhin notwendig, daß bei dem Sitzen, Stehen, Ein- und Austreten der Schüler gegenseitige Störungen thunlichst vermieden werden; daß der Lehrer zu jedem Kinde unmittelbar herantreten kann, um die Arbeiten zu sehen bezw. zu verbessern; daß die Übersicht über alle Schüler gewahrt bleibt; daß Einrichtungen zur Unterbringung der Schulmappen und der nicht gebrauchten Schulsachen vorgesehen sind; daß etwa vorhandene bewegliche Teile nicht zu Spielereien und Störungen Anlaß geben u. s. w. Alles in allem muß die Schulbank für die Ausführung aller Arbeiten, die beim Unterricht in den Klassen notwendig sind, solche Bedingungen gewähren, daß die Zwecke des Unterrichts nicht gehemmt, sondern in bester Weise gefördert werden.

In wirtschaftlicher Beziehung ist von den Subsellien folgendes zu fordern: Einfachheit in der Konstruktion; Dauerhaftigkeit; billiger Anschaffungspreis; nach Möglichkeit Herstellung durch artsansässige Handwerker, eventuell unter Beschaffung einzelner Konstruktionsteile van dem Patentinhaber; billige und leicht auszuführende Reparaturen; leichte Reinigung der Bänke und des Zimmerfußbodens; geringer Platzbedarf.

Die Schwierigkeit der Konstruktion normaler Subsellien liegt darin, daß einzelne der Grundforderungen miteinander im Gegensatz stehen; so kann bei der einen Konstruktion das Hauptgewicht auf die eine Forderung, bei einem anderen System auf die andere gelegt werden. In der Schwierigkeit, die einzelnen Forderungen nach ihrem Werte sorgfältig gegeneinander abzuwägen, liegt auch die wesentlichste Ursache für die so oft verschiedenen Urteile über die Brauchbarkeit der einzelnen Systeme.

**2. Anzahl der Bankgrößen.** Für die Auswahl der Schulbankgrößen sind einzig und allein die Größenverhältnisse der Schüler und nicht die Altersklassen oder die Leistungen, Fähigkeiten o. a. maßgebend. Zahlreiche Messungen dieser Art sind bereits ausgeführt worden; außer den in dem Artikel: „Entwickelung, körperliche“ genannten seien noch die von Cohn, Hermann, Zwez, Fahrner und Spieß erwähnt. Aus allen Ermittelungen hat sich ergeben, daß die Körpergröße nicht überall die gleiche ist, sondern daß sie von Klima, Ernährungsweise, sozialer Stellung der Eltern, Rasse und anderen Faktoren vielfach abhängig ist. Es ist deshalb notwendig, daß die Kinder in jedem Schulorte oder auch in größeren Bezirken, falls in diesen jene Faktoren keine wesentlichen Verschiedenheiten aufweisen, gemessen werden. Aber es genügt nicht, nur die Gesamtgröße zu ermitteln, sondern es müssen auch die wichtigsten der übrigen Maße aufgesucht werden, weil die Körperlänge nicht überall das gleiche Verhältnis zu jenen Maßen aufweist. Weiter ist zu bedenken, daß unter den Schülern jeder Jahresklasse ausnahmsweise Kleine und ausnahmsweise Große vorkommen, die nach Cahns Messungen an 10060 Schulkindern aus neun vierklassigen Elementarschulen in Breslau in ihrer Körperlänge Differenzen von 36—62 cm aufweisen, während der größte Teil der Kinder, die „Hauptmasse“ nur Schwankungen bis zu 24 cm zeigen. Im allgemeinen kann man annehmen, daß Schüler mit 10 cm Größenunterschied dieselbe Schulbank benutzen können (Spieß). Schildbach läßt letzteres zu für die kleinen Schulkinder bei Größendifferenzen bis zu 6 cm, für die größeren bei Unterschieden bis zu 12 cm, weil für kleinere Schüler die Abweichungen van der Norm der Schulbankmaße nicht so groß sein dürfen als für größere. Auf Grund dieser zulässigen Benutzung der gleichen Banknummer seitens Schüler mit geringen Größendifferenzen und nach Maßgabe der ermittelten Körpergröße sind nach Spieß und nach der Wiener Schulbankexpertise 7 Bankgrößen für die Volks- und Mittelschulen ausreichend. Für jede Klasse mehrklassiger Schulen sind Schulbänke in 3 Größen anzufertigen, wobei aber zu bedenken ist, daß die höheren Subsellien der einen Klasse den niederen der nächsthöheren gleichen. Bei einklassigen Schulen sind 3—5 Banknummern erforderlich.

Alljährlich mindestens einmal, besser jedoch zu Anfang jeden Semesters sind Größenmessungen der Schüler vorzunehmen, und nach den gefundenen Maßen ist die Einordnung der Schüler in die Schulbänke zu treffen. Da das jährliche Wachstum eines Schülers unter nor-

malen Verhältnissen 5—6 cm beträgt, so kann jedes Kind seine Bank wenigstens 1 Jahr, meistens aber an 2 Jahre benutzen. Bei dem starken Wachstum mancher Schüler wird es sich empfehlen, einzelnen auch in der Zwischenzeit eine größere Schulbank anzuweisen. Da Ober- und Unterkörper nicht immer proportional ausgebildet sind, so ist bei den Messungen auch die Größe für den Oberkörper, den Oberschenkel und den Unterschenkel mit Fuß zu ermitteln. Bei den Messungen ist das Schuhwerk nicht abzulegen. — Als zweckmäßig empfiehlt es sich, an jeder Bank die größte und kleinste Körperlänge zu bezeichnen, für welche sie noch benutzbar ist.

**3. Der Sitz.** Da bei dem Sitzen die Oberschenkel in horizontaler Richtung auf der Sitzbank liegen und mit den Unterschenkeln einen rechten Winkel bilden, da ferner die Füße mit ihren ganzen Flächen auf dem Fußboden stehen müssen, so folgt daraus, daß die Höhe des Sitzes der Entfernung der Fußsohle von der Kniekehle des im rechten Winkel gebeugten Kniees entsprechen, also etwas kleiner als die Länge des Unterschenkels mit Fuß sein muß. Diese Größe ist bei richtigen Proportionen des Körpers auf $^2/_7$ seiner Länge anzunehmen. Indessen wird es hier wie bei allen anderen Maßen der Subsellien am besten sein, wenn für jedes Individuum diese Größe festgestellt und danach ihm seine Bank zugewiesen wird. Ist die Bank zu niedrig, so werden, wenn die Füße fest auf dem Boden stehen, Ober- und Unterschenkel einen spitzen Winkel bilden. Durch den hierbei entstehenden Druck, der auf die in der Kniekehle sich hinziehenden Gefäße und Nerven ausgeübt wird, tritt bald das Gefühl der Ermüdung, „des Einschlafens" ein; die nächste Folge desselben ist, daß die Kinder ihre Beine zum Zwecke des Ausruhens gerade ausstrecken. Damit ist aber der Anfang zu dem möglichst schnellen Verfall der normalen Sitzhaltung gegeben; ebenso auch, wenn das Kind die Füße unter den Sitz zurückzieht. Noch schlimmer ist es, wenn die Bank zu hoch ist, so daß die Füße den Fußboden nicht erreichen können. Auch hier treten jene durch den Druck auf Gefäße und Nerven der Kniekehlen hervorgerufenen Ermüdungserscheinungen auf. Das Kind wird zunächst mit seinen baumelnden Füßen allerhand Allotria treiben. Wird ihm diese Haltung unbequem, so sucht es sich einen Ruhepunkt. Diesen findet es, indem es die Kniee an die Vorderkante des Bücherbrettes setzt, oder indem es die Füße gegen den hinteren Rand der vorstehenden Bank stemmt; auch sucht es wohl mit den Fußspitzen den Fußboden zu erreichen, zu welchem Zwecke es bis an die Kante der Bank vorrutscht und sich mit seiner Brust an die Tischkante legt.

Der Verfall der Körperhaltung erfolgt in allen diesen Fällen, wo die Bank nicht die normale Höhe hat, ganz von selbst.

Die Breite oder Tiefe der Sitzfläche muß so groß sein, daß der Oberschenkel zu etwa $^3/_4$ seiner Länge auf der Bank aufliegt. Diese Größe beträgt im Durchschnitt $^1/_5$ der Körperlänge. Nur bei solcher Sitzbreite vermögen Gesäß und Oberschenkel dem Rumpfe eine genügend große Unterstützungsfläche zu bieten. Ist die Sitzbank zu breit, so reicht ihr innerer Rand bis in die Kniekehlen und verursacht hier belästigenden Druck, während die Lehne so weit zurücksteht, daß sie dem Körper nicht als Stütze dienen kann. Ist der Sitz zu schmal, die Lehne also dem vorderen Tischrande nahe, so ist dieselbe beim Schreiben wohl zu benutzen, aber die Oberschenkel haben nur teilweise Platz auf der Sitzbank, so daß die Unterstützungsfläche klein und infolgedessen das Sitzen ein unsicheres und unruhiges ist. Ferner liegen, sobald die Schüler auf dem schmalen Sitze nur wenig nach vorn rücken, die Geschlechtsteile auf seiner vorderen Kante, und es kann auf diese Weise Anlaß zu sexuellen Verirrungen gegeben werden.

Die Länge des Sitzes, welche für den einzelnen Schüler in Anspruch genommen werden muß, richtet sich nach der geforderten Tischlänge.

Die Sitzbank bildet zweckmäßig eine etwas nach hinten geneigte Ebene, damit der Körper nicht leicht nach vorn rutschen kann, sondern seine Lage an der Lehne beibehält. Die Neigung beträgt 1—2 cm. Die von Schenk, Schultheß, Lorenz u. a. empfohlene starke Neigung des Sitzes nach hinten (um ca. 15°), die sog. Reklinationslage, zwingt den Schüler zwar, die hintere Sitzlage einzunehmen und stetig die Rückenlehne zu benutzen; aber sie ist gewissermaßen als Zwangslage anzusehen. Sie auf kurze Zeit einzunehmen, mag ganz angenehm sein; aber bei längerer Dauer muß sie lästig werden, da eine Abwechselung in der Körperhaltung schwer, ein freies Aufrechtsitzen aber gar nicht möglich ist. Dazu kommt noch, daß das Kind zu Hause ähnliche Sitzvor-

richtungen nicht hat, sondern hier seinen wagerechten Sitz benutzen muß. Ist der Sitz stark geneigt, so muß auch die Tischplatte eine entsprechend starke Neigung haben und zum Vorziehen eingerichtet sein, damit das Auge sich in normaler Entfernung von der Schreibfläche befindet und die Arme genügend weit auf den Tisch gelegt werden können. Ferner muß unbedingt ein stark geneigtes Fußbrett vorhanden sein, weil beim Aufstehen der Füße auf dem Fußboden die senkrecht gestellten Unterschenkel mit den schräg nach oben gerichteten Oberschenkeln einen spitzen Winkel bilden, so daß eine Hemmung des Blutkreislaufes eintritt. — Die obere Fläche des Sitzes erhält eine der natürlichen Wölbung des Sitzteiles entsprechende Aushöhlung von 1—2 cm Tiefe. Die vordere Kante ist abzurunden.

Wo bei vorhandenen Bänken die Sitzhöhe zu groß ist, kann durch Benutzung von Fußbrettern, auch Abstreifroste genannt, der richtige Abstand hergestellt werden. Diese Vorrichtungen sind äußerst praktisch und darum bei jeder Schulbank erwünscht. Sie werden am besten aus Holzleisten hergestellt, damit der am Schuhwerk haftende Schmutz, der im Zimmer trocknet und abgescheuert wird, zwischen den Leisten hindurch auf den Fußboden fallen kann. Bestände der Rost aus einem ungeteilten Brett, so würde der Staub weitergescharrt und durch die Bewegung der Füße aufgewirbelt werden. Ebenso würde es sein, wenn kein Fußbrett vorhanden wäre, sondern die Diele des Fußbodens als Ruhelage der Füße benutzt werden müßte. Immer hätte der Lehrer dann unter dem Schulstaub zu leiden. Die Leistenform des Fußrostes ermöglicht auch, daß die erwärmte Zimmerluft unter den Füßen der Kinder durchzieht, wodurch diese im Winter viel rascher erwärmt und die Schuhe viel energischer getrocknet werden als bei fortdauernder Berührung mit dem nassen Fußboden. — Ein Übelstand aber verhindert die allgemeine Anwendung der Fußbretter. Sie beeinträchtigen nämlich die leichte Reinigung der Zimmer. Bei ihrer Verwendung ist daher darauf zu achten, daß sie ohne Mühe fortgenommen werden können, oder daß durch andere Maßnahmen, z. B. durch Umlegen der Bänke, wie bei Rettigs Subsellien, der Fußboden für die Reinigung möglichst frei gemacht wird. — Die Fußbretter müssen genügend breit sein, damit sie Platz genug für das Aufstellen der ganzen Sohle gewähren. Das ist eine Breite von mindestens 20 cm.

**4. Der Tisch oder das Pult.** Für jeden Schüler ist eine solche Platzlänge erforderlich, als er einnimmt, wenn er beide Ellenbogen auf den Tisch legt und die beiden Vorderarme in der Längsrichtung des Tisches so lagert, daß die Fingerspitzen der einen ausgestreckten Hand die Handwurzel der anderen erreichen. Dieses Maß ist so ausreichend, daß z. B. beim Schreiben, wo doch die größte Platzlänge gebraucht wird, die Ellenbogen der benachbarten Schüler sich nicht berühren. Hat man jedoch viel Flächenraum zur Verfügung, so können auch größere Tischlängen angewandt werden; einen Nachteil haben diese nicht, falls nicht durch sie die Breite der Gänge beeinträchtigt wird. Die notwendige Tischlänge, die etwa $^2/_5$ der Körperlänge beträgt, soll nicht unter 48 cm betragen und braucht nicht über 60 cm hinauszugehen. Im allgemeinen werden für kleinere Kinder 50—52 cm, für mittelgroße 54—56 cm, für große und größte 58—60 cm genügen. Eine sächsische Verordnung fordert 56 cm für alle Bänke und Größen.

Die Breite oder Tiefe des Tisches soll wenigstens um die halbe Länge des Unterarmes samt Hand größer sein als die Höhe der gebräuchlichen Hefte oder der Schiefertafeln, damit beim Beschreiben auch der untersten Zeilen die Hand und der entsprechende Teil des Unterarmes die nötige Stütze finden (Burgerstein). Es würde sich danach die Tischbreite auf 40—45 cm berechnen. Wenn aber, wie bei dem Artikel „Schreiben und Schrift“ ausgeführt ist, beim Abschreiben das Buch, aus welchem abgeschrieben wird, oberhalb des Schreibheftes liegen soll, so muß die Tischplatte noch breiter sein, oder es muß an ihrem äußersten Rande ein kleines Pult zum Aufstellen der betreffenden Bücher vorgesehen sein. Die Tischplatte besteht zweckmäßig aus einem schmalen, horizontalen Teile von 7—8 cm Breite, der zur Anbringung der Tintenfässer bestimmt und mit einer flachen Rinne zum Einlegen der Schreibmaterialien versehen ist, und aus einem breiten, geneigten Teile. Die Größe dieser Neigung wird durch die Bewegungsmöglichkeit des Auges nach unten bei thunlichst aufrecht gehaltenem Kopfe bestimmt. Am besten können wir eine Schrift lesen, wenn das Buch sich in senkrechter Lage und in Augenhöhe vor uns befindet. Natürlich ist eine derartige Tischplatte für das Schreiben völlig ungeeignet. Die in früherer Zeit horizontal hergestellte Tischplatte war zwar für

die Handhaltung beim Schreiben vortrefflich, erschwerte dem Schüler aber das Sehen ganz beträchtlich; denn der Kopf mußte zum Erkennen der wagerecht liegenden Schrift weit nach vorn gebeugt und gesenkt werden. Wohl kann das Auge seine Sehachsen ohne jede Anstrengung etwas nach abwärts wenden; aber diese natürliche Bewegungsmöglichkeit ist zum leichten Erkennen der wagerecht liegenden Schriftformen keineswegs ausreichend. Es ist nun eine etwas geneigte Tischplatte gewählt worden, bei welcher der Kopf etwas, aber nicht bedeutend nach vorn geneigt wird und die Sehachsen nur innerhalb der keine besondere Anstrengung fordernden Grenzen abwärts gesenkt werden, um die Schrift erkennen zu können. Diese Neigung der Tischplatte ist im Verhältnis von 1 : 6 oder auf 16—18° bestimmt. Eine stärkere Neigung ist zwar für das Auge geeigneter, kann aber trotzdem nicht empfohlen werden, weil bei Anwendung derselben die Bücher und Schreibutensilien von der Tischplatte herabgleiten, auch das Ellenbogengelenk sehr spitzwinklig gebeugt werden muß, was bei längerer Dauer unangenehm empfunden wird. Natürlich wird die Neigung der Tischplatte größer sein können, wenn der Sitz geneigt ist. Um das Herabgleiten der Bücher zu verhüten, wird wohl empfohlen, eine über die Oberfläche der Platte vortretende Leiste am inneren Pultrande anzubringen; diese Maßnahme ist aber entschieden zu verwerfen, weil die Leiste das sichere Auflegen der Unterarme beeinträchtigt. Es ist auch nicht viel gebessert, wenn die Leiste so kurz ist, daß sie nur vor der Brust liegt und die Teile der Tischplatte, die für das Auflegen der Arme bestimmt sind, frei läßt; denn die Kinder rücken hin und her und benutzen dann auch die Leiste zur Auflagerung der Arme.

Beim Lesen (s. Artikel „Lesen") soll das Kind sein Buch, wenn es irgend möglich ist, aufrecht halten, um so das Auge und den Kopf wenig abwärts zu zwingen. Zu diesem Zwecke wird wohl an der Tischplatte eine Vorrichtung angebracht, die dem Kinde das Halten des Buches erleichtert bezw. abnimmt. Es wird nämlich entweder auf dem vorderen Teil der Tischplatte ein kleines Lesepult aufgestellt, oder es wird dieser vordere Teil zum Aufklappen und schrägen Aufstellen eingerichtet.

Die Höhe des Tisches setzt sich zusammen aus der Höhe der Sitzbank und der Größe der Differenz, d. h. der senkrechten Entfernung der inneren Tischkante von der Bank oder der nach vorn verlängerten Fläche derselben. Die Differenz muß, allgemein ausgedrückt, so groß sein, daß die Tischkante sich etwa in der Mitte der Magengrube des davor aufrecht sitzenden Schülers befindet, damit beim Auflegen der Vorderarme auf den Tisch zum Zweck des Schreibens die Ellenbogen nur ein wenig seitwärts und vorwärts gehoben zu werden brauchen. Man nimmt daher als Differenzgröße die Entfernung des Sitzknorrens von der Ellenbogenspitze des senkrecht hängenden Oberarmes an; da aber die Ellenbogen beim Schreiben etwas gehoben werden müssen, so ist diese Entfernung um einige Centimeter, um die sog. Korrektionsgröße, zu erhöhen. Die gesamte Differenz wird gleich $^1/_6$—$^1/_7$ der Körperlänge angenommen, proportionierte Körperverhältnisse vorausgesetzt. Der weibliche Körper weicht in seinen Formenverhältnissen von dem männlichen etwas ab (Daiber), auch liegen bei den Mädchen die dickeren Röcke unter dem Gesäß; darum nimmt man bei dem weiblichen Geschlecht die Differenz etwa 1—2 cm größer an. Daiber empfiehlt als Differenzgröße für beide Geschlechter $^1/_8$ der Körpergröße, wozu als Korrektionsgröße bei den Knaben 3 bis 4,5 cm, bei den Mädchen 4,5—6,5 cm genommen werden sollen. Die richtige Differenz ist von wesentlicher Bedeutung für die normale Haltung beim Schreiben. Durch zu große Differenz wird zwar die Schreibfläche dem Auge genähert und der Körper verhindert, sich stark vorzuneigen, aber die Arme müssen auch höher als gewöhnlich gehoben werden, so daß dadurch ihre freie Beweglichkeit beeinträchtigt wird; gleichzeitig wird der Schultergürtel gehoben, so daß Hals und Kopf eingesunken erscheinen. Infolge der sich bald einstellenden Ermüdung zieht das Kind einen Arm von der Tischplatte, um die Muskulatur der betreffenden Seite ausruhen zu lassen, während der andere Arm weiter auf den Tisch geschoben wird; es erfolgt dadurch eine Drehung des Oberkörpers und damit das Eintreten schädlich wirkender Körperstellungen. Auch kann es bei zu großer Differenz vorkommen, daß das Kind den ganzen Rumpf hebt, um die Arme auf den Tisch auflegen zu können. Dann heben sich die Sitzknorren von der Bank ab, und es werden, um dem Körper die größtmögliche Höhe zu geben, die vordersten Punkte der Sitzknorren zur Unterstützung gewählt. Dadurch werden die schräg gestellten Oberschenkel mit

dem etwas nach vorn sich schiebenden Oberkörper belastet, die Unterschenkel unter die Bank zurückgezogen und die Füße so gestellt, daß sie nur mit ihren vorderen Teilen oder den Zehen den Boden berühren. Eine solche Haltung kann nur auf kurze Zeit eingenommen werden. — Ist die Differenz zu klein, so ist bei aufrechtem Körper der Abstand der Augen von der Schrift zu groß; der Kopf und der Rumpf neigen sich beträchtlich nach vorn, so daß das Kind eine Kauerstellung einnimmt.

Gemäß unsern bisherigen Erörterungen über die Höhe des Tisches müssen wir für die verschiedenen Körpergrößen auch verschieden hohe Tische fordern. Elsaesser will in einer und derselben Klasse Tische von gleicher Höhe; so hat er für die Kinder von 6—12 Jahren Tische von 75 cm Höhe vorgeschlagen. Den geforderten senkrechten Abstand der Tischplatte von der Ruhelage der Füße und denjenigen des Sitzes von demselben Orte will er durch Podien hergestellt wissen, deren Höhe zwischen 17,5 und 5 cm differiert. Als Grund dieses Vorschlages führt Elsaesser folgendes an: Wird jeder Altersklasse die derselben entsprechend dimensionierte Schulbank gegeben, so kann es unter Umständen sehr nahe liegen, daß man ebenso viele verschiedene Tischhöhen erhält, als Banknummern beschafft sind. Es wird dadurch das sechsjährige Kind z. B. sehr tief zu sitzen kommen, und die Überwachung dieser Kleinen seitens der Lehrer dürfte eine schwierige und mühevolle dadurch werden, daß ein öfteres und nachhaltiges Bücken der Lehrer unvermeidlich ist. Darum muß bei Bestimmung der Tischhöhen darauf Rücksicht genommen werden, daß das kleine Kind relativ höher sitzt als das größere, wodurch eine bequemere Überwachung der Kinder seitens der Lehrer ermöglicht ist. Gewiß muß man Elsaessers Gründen zustimmen, daß die Überwachung der Schülerarbeiten an sehr niedrigen Schultischen dem Lehrer große Beschwerden macht, und daß deshalb eine Verwendung von Fußbrettern oder die Gänge freilassenden Podien zur Erhöhung der niedrigsten Schultische durchaus berechtigt ist; trotzdem können wir dem Wunsche nach gleich hohen Tischen in einer und derselben Klasse nicht beipflichten. Gerade dadurch, daß die kleineren Tische mit den kleineren Kindern in einer Schule vor den größeren stehen, ist eine bessere Disziplin möglich, indem die nach hinten zu höher werdenden Subsellien den Überblick seitens des Lehrers am besten ermöglichen. Die 17,5 cm hohen Podien würden den kleinen Kindern beim Eintreten in die Bank Schwierigkeiten verursachen und beim Austreten aus derselben infolge der Lebhaftigkeit der Kinder und wegen des engen Raumes in der Schule sogar gefährlich werden, wenn man bedenkt, daß dann die Schüler ihre Schulmappen zu tragen haben; deshalb können wir den hohen Fußbrettern nicht das Wort reden, sondern begnügen uns mit niedrigen Fußrosten.

Das Bücherbrett muß derart angebracht und gestaltet sein, daß die Kniee des Schülers beim ordnungsmäßigen Sitzen nicht mit ihm in Berührung kommen. Es liegt etwa 20 bis 25 cm unter der Tischplatte und bleibt von dem inneren Pultrande wenigstens 15 cm zurück. Scheidewände können den Bücherraum, der sich etwas von vorn nach hinten neigt, um das Herausfallen der Bücher zu verhindern, für die einzelnen Plätze abteilen. Empfehlenswert sind auch Kästen an der Rückwand der Pulte zum Aufbewahren größerer Bücher, wie der Attanten, Zeichenhefte u. s. w. Bei zweisitzigen Schulbänken können an den Tisch- oder Sitzwangen Haken zum Aufhängen der Schulranzen angebracht werden, vorausgesetzt, daß dadurch nicht die Passage in den Gängen beeinträchtigt wird. Wünschenswert ist es, daß die Rückwand des Pultes möglichst offen bleibt, damit der Lehrer nicht nur einen Einblick in den Bücherraum hat, sondern auch an bestimmten Lagen und Bewegungen der Hände und Beine beobachten kann, ob bei seinen Schülern Neigungen zu geschlechtlichen Verirrungen vorhanden sind.

Die inneren Ecken der Tischplatte und der Sitzbank sind zum Zwecke des bequemen Ein- und Austretens abzurunden; desgleichen werden die Wangen des Pultes und der Bank mit einem entsprechenden Ausschnitt versehen, oder sie erhalten, namentlich bei eisernen Konstruktionen, stark zurücktretende Formen.

Für jeden Platz ist ein mit Deckel versehenes Tintenfaß notwendig, das sich zur Rechten des schreibenden Schülers befindet.

**5. Die Lehne.** Das Kind vermag ohne Unterstützung nicht längere Zeit aufrecht zu sitzen. Um den Zerfall der Körperhaltung zu verhüten, ist eine Lehne an den Subsellien notwendig. Das ist allgemein anerkannt; nicht so einig ist man über die beste Form der Lehne. Burgerstein meint, daß erst die praktische Erprobung bestimmt entscheiden kann ob

es überhaupt eine Lehnenform giebt, welche so beschaffen ist, daß sie im Zusammenhang mit der ganzen Gestalt des Subselliums und den verschiedenen Beschäftigungsarten einschließlich des Bedarfs an Bewegungsfreiheit ihrer Aufgabe einwandlos entspricht.

Die niedere Kreuzlehne, die Fahrner befürwortet, reicht nicht ganz bis zum obersten Kreuzwirbel und steigt vollkommen gerade auf. Sie soll das Kreuz, den schwächsten Teil der Wirbelsäule, während des Schreibens so stützen, daß der Körper selbst beim Fehlen jeder weiteren Unterstützung seine aufrechte Haltung bewahrt. Natürlich wird hierbei auch das Rückwärtssinken des Beckens verhindert, so daß die Kreuzbeinspitze nicht die Sitzbank erreicht, was sonst eine starke Konvexität der Kreuzbeingegend zur Folge haben würde. Aus diesem Grunde tritt auch Hermann Meyer für die niedere Kreuzlehne ein; doch befürwortet er auch die Kreuzlendenlehne, welche wenigstens bis zum untersten Lendenwirbel, öfter aber auch noch höher (bis zu den unteren Brustwirbeln) reicht, und welche für die Krümmung der Wirbelsäule in der Lendengegend einen entsprechend konvexen Vorsprung zeigt. Bei diesen beiden niederen Lehnen ist zwar dem Rumpfe und den Armen die freie Beweglichkeit nach allen Seiten gesichert, aber der auf solche Weise unterstützte Oberkörper bedarf, falls keine weiteren Unterstützungspunkte gegeben sind, zu seiner Aufrechterhaltung eines bedeutenden Aufwandes an Muskelarbeit, der um so größer ist, je länger das Kind in der Sitzhaltung verharren muß. Nun erhält aber der Oberkörper bei der Schreibhaltung eine weitere Stütze durch die auf den Tisch gelegten Arme, so daß seinem Vornüberfallen entgegengewirkt wird. Wenn hierbei die unteren Teile der Wirbelsäule durch die Kreuzlehne oder Kreuzlendenlehne gestützt sind, so kann das Kind immerhin einige Zeit diese Haltung einnehmen.

Bei der Schreibhaltung, die doch keine Ruhestellung, sondern eine ziemlich anstrengende Haltung ist, wird es zur Notwendigkeit, die bethätigten Muskeln zeitweilig zu entlasten. Das geschieht dadurch, daß sich der Oberkörper aufrichtet („streckt") und sich in dieser hinteren Sitzlage an einer geeigneten Lehne ausruht. Zu diesem Zwecke fordert man eine Lehne, die noch höher als jene niederen Lehnen hinaufreicht, nämlich bis zu den mittleren Brustwirbeln, um auch dem oberen Teile des Rumpfes eine Unterstützung zu gewähren. Das ist die Rücken- und Schulterlehne. Ist dieselbe senkrecht, so unterstützt sie wohl etwas die Rücken- und Schultergegend, aber nicht die darunter befindlichen Teile der Wirbelsäule, namentlich nicht den Lenden- und den Kreuzteil, die beide doch das Hauptgewicht zu tragen haben. Ist durch längeres Sitzen Ermüdung der Rückenmuskulatur eingetreten, so sucht das Kind trotz der hohen Lehne eine Haltung einzunehmen, die eine Entlastung der bisher angestrengten Muskeln ermöglicht. Es rutschen darum die Sitzhöcker auf dem Sitze vor, der Rücken geht an der Lehne herab, bis die Kreuzbeinspitze die Bank berührt; Lenden- und Kreuzgegend zeigen eine starke konvexe Krümmung, und es tritt die zusammengesunkene Haltung des Körpers mit ihren bedenklichen Schädigungen ein. Es ergiebt sich also, daß die senkrechte Rückenlehne, weil sie sich nicht unterhalb des Schwerpunktes des Rumpfes befindet, nicht den Aufgaben entspricht, welche die Lehne erfüllen soll. Eine genügende Unterstützung der oberen Teile des Rumpfes kann die hohe Lehne nur dann gewähren, wenn sie in ihrem oberen Teile nach rückwärts geneigt ist. Neben dieser Neigung soll die Lehne auch die den natürlichen Krümmungen der Wirbelsäule entsprechenden Ausbiegungen aufweisen. Sobald sich das Kind anlehnt, fängt der schräge Lehnenteil den Rücken auf und verhindert, daß dieser abwärts sinkt. Durch eine solche Lehne werden dem Schüler möglichst viele Stützpunkte gegeben, so daß beim Hintenüberlegen die Last des Oberkörpers dem Becken größtenteils abgenommen wird. Allerdings darf dieser obere Teil der Lehne nicht zu breit sein; er muß die Schulterblätter frei lassen, damit das Kind, wenn es sich angelegt hat, nicht in der freien Bewegung der Schultern und Arme gehindert wird. Diese geneigte hohe Schulterlehne ist aber als Stützpunkt bei der Schreibhaltung wenig geeignet.

Wir sehen also, daß die niedere Kreuz- und Kreuzlendenlehne für die Schreibhaltung am besten brauchbar ist, während für das freie Aufrechtsitzen, namentlich aber für das Hintenüberlegen zur Entlastung der Wirbelsäule in den Schreibpausen, nur die hohe Rückenlehne zu verwenden ist. Wir werden daher für unsere Subsellien eine Kombination dieser beiden Lehnen wählen, also die Kreuz-Lenden-Schulterlehne. Diese soll die Eigenschaften der senkrecht stehenden Kreuzlendenlehne und jene der geneigten hohen Schulterlehne in sich

vereinigen. Die Kreuz-Lenden-Schulterlehne wird in ihrem unteren, etwa bis zum oberen Teile des Kreuzbeines reichenden Teile senkrecht zu stehen kommen, worauf sie eine der Lendenhöhlung der Wirbelsäule entsprechende Wölbung nach vorn bilden muß; der obere, wenigstens bis an die unterste Spitze der Schulterblätter reichende Teil der Lehne muß, von dem vorspringendsten Punkte der Lehnenwölbung angefangen, etwa 10—15° nach rückwärts geneigt sein. Während im allgemeinen der untere, senkrechte Teil gleich $^1/_{16}$ der Körperlänge hoch ist, beträgt die Entfernung des stärksten Vorsprungs jener Lehnenwölbung von der Sitzbank $^1/_8$ der Körpergröße und wird die Gesamthöhe der Lehne auf $^1/_4$ der Körperlänge angenommen.

In der Regel erhält jede Bank eine durchlaufende Lehne. Um das dichte Zusammendrängen der Schüler und die dadurch hervorgerufenen Störungen zu verhüten und um den Armen und dem Oberkörper eine gewisse Bewegungsfreiheit zu sichern, ist es besser, wenn jeder Schüler seine besondere Lehne hat, wenn also Einzellehnen vorhanden sind. Wenigstens sollte, wenn auch die Kreuzlehne durchlaufend ist, die Schulterlehne als Einzellehne eingerichtet werden. Gegen die Einzellehnen wird zwar der Einwand erhoben, daß sie, wenn das Kind nach der Seite hin rückt, verlassen wird, aber dasselbe wird sicher die Lehne wieder aufsuchen, wenn es das Bedürfnis zum Ausruhen hat.

Der Lehnenabstand, d. i. die Entfernung der inneren Tischkante von der vorderen Lehnenfläche, richtet sich naturgemäß nach der Dicke des Körpers in der Höhe des Ellenbogens. Er soll nach Daiber beim Schreiben nur 1 bis 2 cm größer sein als die Körperdicke, damit die Kinder die Lehne nicht verlassen können. Wenn wir einen so engen Lehnenabstand auch für das Schreiben als durchaus erwünscht ansehen müssen, so sollte doch für das freie Aufrechtsitzen ein größerer Spielraum zwischen Lehne und Bank vorhanden sein, damit sich das Kind auch etwas frei bewegen kann. In jenem engen Lehnenabstande unsere Kinder 4—5 Stunden hintereinander sitzen zu lassen, ist ein barbarischer Zwang. Es ist also erwünscht, die Größe des Lehnenabstandes veränderlich zu gestalten, um einmal einen engen Abstand für das Schreiben und zum anderen einen weiteren für ein bequemes Aufrechtsitzen herzustellen. Dies setzt eine Lagenveränderung entweder der Lehne oder der Tischplatte voraus. Nun hat die Technik es bisher noch nicht erreicht, die Lehne leicht verschiebbar zu machen, so daß wir verzichten müssen, auf diese Weise die Veränderung des Lehnenabstandes ausführen zu können. Es bleibt für diesen Zweck nur die Lagenveränderung der Tischplatte übrig.

Die Lehne soll an der Sitzbank selbst und nur ausnahmsweise in Verbindung mit der Rückwand der dahinter stehenden Bank angebracht werden. Letztere Verbindung setzt voraus, daß bei Aufstellung der Bänke auf genaues Einhalten des festgesetzten Lehnenabstandes geachtet wird.

**6. Die Distanz.** Unter der von Fahrner eingeführten Bezeichnung „Distanz" versteht man die horizontale Entfernung der vorderen Bankkante von einer von der inneren Tischkante gefällten Vertikalen. Man unterscheidet Null-, Plus- und Minusdistanz. Es ist Nulldistanz vorhanden, wenn die innere Tischkante und die vordere Bankkante senkrecht untereinander liegen; positive oder Plusdistanz, wenn die vordere Bankkante mehr oder weniger gegen die innere Tischkante zurücktritt; negative oder Minusdistanz, wenn die vordere Bankkante von der inneren Tischkante überragt wird.

Wollen wir längere Zeit mit aufrechter Haltung des Körpers an einem Tische schreiben, so schieben wir den Stuhl so weit unter den Tisch, daß die vordere Tischkante senkrecht über der vorderen Stuhlkante steht oder sie noch um etwas überragt, daß also Null- oder Minusdistanz vorhanden ist. Wenn die Schreibfläche nämlich zu weit vom Körper entfernt ist, so ermüden die auf den Tisch gelegten, den Rumpf stützenden Arme, weil sie zu schwer belastet sind, und der Brustkasten sinkt der vorderen Tischkante zu; der Kopf senkt sich nach vorn, und die Augen nähern sich übermäßig der Schreibfläche. Nicht selten vereinigt sich mit der Vorneigung des Rumpfes eine seitliche Ausbiegung der Wirbelsäule, hervorgerufen durch die ungleiche Lage der Arme auf dem Tische. Wie beim Schreiben, so ist auch beim Lesen die positive Distanz der Schulbank von höchst nachteiligem Einfluß, zumal da, wo die Tischplatte nicht genügend geneigt ist. Bei kleineren Kindern ist die Wirkung am augenfälligsten. Die große Entfernung der Bank vom Tische und die unzureichende Stütze, welche die Kinder beim Sitzen finden, legen es ihnen nahe, den Rumpf stark vornüber zu beugen und den Kopf zu senken, bis letzterer schließlich durch Auflagerung auf die auf dem Tische

liegenden Arme und Hände einen Halt findet. — Je größer die positive Distanz ist, um so bedenklicher wird die schlechte Haltung. Bei den ältesten Subsellien war immer eine Plusdistanz von 10, 20 und noch mehr Centimeter vorhanden. Trotz aller Ermahnungen und Belehrungen des Lehrers werden die Schüler an solchen Tischen eine fehlerhafte Körperhaltung mit Notwendigkeit einnehmen, und es werden mit derselben die traurigen Folgen eintreten, die Veranlassung gewesen sind, daß diesem Gebiete der Schulhygiene erst die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt wurde. — Dem Bestreben, eine fehlerhafte Körperhaltung beim Schreibsitzen einzunehmen, wird am besten dadurch entgegengewirkt, daß man die Tischplatte dem nach vorn sinkenden Körper entgegenbewegt. Denkt man sich dieselbe so weit vorgerückt, daß Null- oder gar Minusdistanz entsteht, so ist wohl die Möglichkeit gegeben, daß sich der Brustkorb an die vordere Tischkante anlehnt; aber es ist nicht möglich, daß der ganze Rumpf nach vorwärts fällt, eben weil er eine außerhalb des Körpers gelegene Stütze gefunden hat. Die ganze Rumpfrichtung wird eine gerade, aufrechte. Die Forderung, daß die Schulbänke Minus- oder doch wenigstens Nulldistanz haben müssen, findet daher jetzt allgemeine Zustimmung. Eine negative Distanz von 2—3 cm ist völlig ausreichend.

Nun ist aber zu bedenken, daß eine Schulbank, die nur Minusdistanz hat, auch nicht allen an die Subsellien zu stellenden Forderungen entspricht; denn der Schüler fühlt sich in den Bänken mit solcher Distanz bei längerer Benutzung unangenehm beengt. Ferner verlangt der Lehrer im Unterrichte von den Schülern ein rasches Aufstehen und ein Stehenbleiben für längere Zeit. Das ist aber bei Minusdistanz nur möglich mit eingeknickten Knieen, vorgeneigtem Oberkörper und Unterstützung desselben durch die Arme, also in einer Position, die einzunehmen wir unseren Kindern nicht zumuten dürfen. Ebenso ist auch das Eintreten in Schulbänke mit Minusdistanz für Mädchen mit Schwierigkeiten verbunden, weil die Kleider nicht so geordnet werden können, daß sie gleichmäßig verteilt sind und somit eine horizontale Sitzlage geben. Deshalb muß an unseren Subsellien neben der Minusdistanz auch die Plusdistanz leicht herzustellen möglich sein; denn diese ist zum bequemen Eintreten in die Bank und zum längeren unbelästigten Stehen in derselben unbedingt erforderlich. Die Plusdistanz muß etwa 8—12 cm betragen. Unsere alten Schulbänke entsprachen diesen Anforderungen; aber dafür war es unmöglich, eine normale Sitzhaltung einzunehmen.

Endlich müssen wir noch in Betracht ziehen, daß die Kinder in den Schulbänken auch die Haltung des freien Aufrechtsitzens für längere Zeit einnehmen können. Es ist nicht angängig, daß die Schüler auch beim aufrechten Sitzen Minusdistanz haben, weil sie dann fest eingezwängt in einer Lage sitzen, die ihnen auf die Dauer unerträglich wird. Andererseits darf die Plusdistanz für das aufrechte Sitzen nicht zu groß sein, weil sonst die Arme, die dem aufgerichteten Oberkörper eine notwendige Stütze gewähren, nicht weit genug auf die zu weit entfernte Tischplatte gelegt werden können. Für diesen Zweck muß eine Plusdistanz von 2—3 cm vorhanden sein.

Aus unseren bisherigen Erörterungen ergiebt sich, daß erforderlich ist

für das Schreibsitzen eine Minusdistanz von 2—3 cm,

für das freie Aufrechtsitzen eine Plusdistanz von 2—3 cm,

für das Stehen eine Plusdistanz von 8 bis 12 cm.

Diesen drei Distanzen zu genügen, ist das schwierigste Problem der ganzen Schulbankfrage, dessen Lösung nur dadurch möglich ist, daß die Tischplatte oder die Sitzbank oder beide beweglich hergestellt werden. Die Einrichtungen zur Distanzveränderung, mag diese durch Verschieben, Aufklappen oder Herabklappen der Tischplatte oder durch Aufklappen, Pendeln, Verschieben oder Drehen der Sitze geschehen, können nach ihrem Werte erst beurteilt werden, wenn sie beschrieben worden sind, was bei den einzelnen Gruppen der Schulbanksysteme geschehen wird. Nur soviel sei hier bemerkt, daß durch Verwendung des Bewegungsmechanismus die Bank erheblich verteuert und ihre Haltbarkeit beeinträchtigt wird, und daß ferner auch bei bester Ausführung des Mechanismus dieser doch nicht geräuschlos funktioniert und daher mancherlei sehr lästige Störungen verursacht.

**7. Zahl der Sitze.** Das Ideal ist die einsitzige Schulbank; sie hält gegenseitige Störungen der Schüler fern und ist auch für die Verhütung der Verbreitung von ansteckenden Krankheiten am geeignetsten, da die Berührung der Schüler miteinander auf ein Minimum

herabgesetzt ist; bei ihr ist es auch möglich, jedem Kinde die ihm passende Bankgröße zu geben. Aber die einsitzigen Subsellien sind am teuersten und erfordern durch die zahlreichen Zwischengänge den größten Flächenraum. Ziemlich vollkommen sind auch die zweisitzigen Schulbänke, weil in ihnen das Ein- und Austreten der Schüler ohne Belästigung der Nachbarn geschehen kann. Störungen können nur von einer Seite her erfolgen, während nach der anderen Seite hin jeder Schüler freien Raum hat, so daß dadurch gewissermaßen an Platzlänge gewonnen wird, wie dies auch bei den einsitzigen Subsellien der Fall ist. Bei den Zweisitzern sind aber in jeder Klasse ein oder zwei Mittelgänge mehr erforderlich als bei mehrsitzigen Bänken, aus welchem Grunde bei jenen in der Regel nicht so viele Schüler in der Klasse Platz finden können als bei diesen. Die ein- und zweisitzigen Schulbänke haben ferner den Vorteil, daß der Lehrer zu jedem Kinde unmittelbar herantreten kann. Auch ist bei ihnen feste Null- oder Minusdistanz möglich, weil die Kinder seitlich aus der Bank heraustreten und nun in den Gängen stehen können; allerdings ist das Ein- und Austreten schwierig, namentlich für Mädchen, welche ihre Kleider nicht gleichmäßig auf dem Sitz ordnen können; auch sitzen die Schüler, namentlich wenn sie den Befehl des Lehrers zum Aufstehen erwarten, häufig in schiefer Haltung, sozusagen auf dem Sprunge, um rasch aus der Bank heraustreten zu können. Aus vorstehendem ergeben sich die Nachteile mehrsitziger Subsellien von selbst; trotzdem haben diese noch überaus weite Verbreitung.

**8. Material und Aufstellung.** Alle Teile der Schulbank, die mit dem Körper des Kindes in Berührung kommen, sind aus Holz herzustellen. Die Vorrichtungen zur Distanzveränderung sind in Eisen konstruiert, weil sie dann haltbarer sind. Eiserne Bankgestelle sind zu empfehlen; denn diese sind dauerhaft, gefällig, vor allem aber standsicher und gestatten dem Lehrer einen besseren Durchblick. Die Subsellien erhalten Ölanstrich. Während die Tischplatte am besten mit schwarzer Farbe zu versehen ist, werden die übrigen Bankteile mit helleren Farben (braun, grau) anzustreichen sein. Holzteile können auch in ihrer Naturfarbe verbleiben und mit einem soliden, farblosen Lacküberzug versehen werden. Heller Anstrich zwingt zu größter Sauberkeit.

Bei den älteren Schulbänken war der Tisch mit der zugehörenden Sitzbank durch eine starke Holzschwelle verbunden, die dem Ein- und Austreten der Kinder recht hinderlich war. Bei den neueren Subsellien sind die Seitenwangen des Tisches mit der davorstehenden Bank zu einem Ganzen vereinigt, so daß der Eingang in die Bank ohne Schwelle ist. Bei letzterer Konstruktion ist besonders darauf zu achten, daß bei der Aufstellung der Subsellien die richtige Distanz und der vorgeschriebene Lehnenabstand genau eingehalten wird.

Die Befestigung der Bänke auf dem Fußboden durch Schrauben ist wenig zu empfehlen, weil die für die gründliche Reinigung des Zimmers notwendige Entfernung der Subsellien von ihrem Platze, sowie das Auswechseln verschiedener Bankgrößen mit großen Schwierigkeiten verbunden ist und weil bei dem öfteren Lösen der Schrauben der Fußboden und die Standsicherheit der Bänke leidet. Besser sind eiserne, auf den Dielen in der Schwellenrichtung der Subsellien angeschraubte Eisenschienen, auf denen die Bänke nun befestigt werden. Die Technik wird für diesen Zweck schon dauerhafte und leicht zu handhabende Vorrichtungen schaffen, die natürlich um so besser sein werden, wenn sie für die tägliche Zimmerreinigung eine thunlichst leichte Freilegung des Fußbodens, d. h. eine Platzveränderung der Subsellien ermöglichen. Wenn alle Subselliengrößen gleiche Entfernung der Seitenwangen voneinander hätten, was leicht zu erreichen ist, so könnten jene Eisenschienen in allen Räumen eines Schulhauses gleichen Abstand erhalten.

**9. Gruppierung der Schulbanksysteme.** Bei den beschränkten Raumverhältnissen ist es nicht möglich, die einzelnen Schulbanksysteme zu charakterisieren. Wir begnügen uns daher mit der systematischen Zusammenstellung der bisher bekannten Systeme, mit der Kennzeichnung der einzelnen Gruppen und mit der Kritik derselben in solcher Weise, daß es dem Erzieher möglich ist, hiernach die ihm vorkommenden Subsellien beurteilen zu können. Wer die einzelnen Schulbanksysteme kennen lernen will, der sei auf die unten verzeichnete Arbeit über die Schulbänke von Lorenz und auf die schulhygienischen Werke von Baginsky-Janke, Burgerstein-Netolitzky und Eulenberg-Bach verwiesen.

Die erste Gruppe bilden die Subsellien mit fester Distanz. Da Schulbänke mit fester

Plusdistanz in hygienischer Beziehung durchaus verwerflich sind, so kommen nur solche mit fester Null- oder Minusdistanz in Betracht. Diese können nur zweisitzig verwandt werden, weil die Schüler beim Aufstehen rechts und links in die Gänge treten müssen. Die Vorteile dieser Subsellien liegen in dem Fehlen aller beweglichen Teile und in der geeigneten Distanz für die Schreibhaltung. Die Nachteile sind aber um so größer. Diese Schulbänke erfordern einen entsprechend großen Flächenraum, weil zwischen je zwei nebeneinander stehenden Bänken ein Gang erforderlich ist. Das Ein- und Austreten ist erschwert. Die Kinder sitzen häufig in vollständig schiefer Haltung. Eine Abwechselung in der Körperstellung ist kaum möglich; namentlich ist bei Minusdistanz jede Freiheit der Bewegung für das Kind aufgehoben, wie es auch nicht die bequeme Haltung des freien Aufrechtsitzens einzunehmen vermag. Eine Modifikation dieser Subsellien besteht darin, daß nicht zwei-, sondern mehrsitzige Bänke verwandt werden; bei diesen haben die Teile der Sitzbank, wo das Kind zum Schreiben sitzen soll, Null- oder Minusdistanz, während daneben 24—30 cm lange Ausschnitte mit Plusdistanz liegen, in welche die Schüler beim Aufstehen treten sollen. Auch bei diesen Modifikationen sind die gleichen Übelstände wie bei zweisitzigen festen Subsellien vorhanden. Die Wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen in Preußen spricht sich entschieden gegen die Subsellien mit fester Distanz, auch gegen die zweisitzigen, aus, weil die Forderung der veränderlichen Distanz eine prinzipielle Bedeutung habe, welcher in der gesamten Schulhygiene nur die Forderung eines genügenden Luftraumes für jeden Zögling gleichzustellen sei.

Die zweite, wesentlich größere und auch wichtigere Gruppe wird von den Subsellien mit veränderlicher Distanz gebildet. Hier betrachten wir zunächst die Subsellien mit beweglichen Sitzen. Letztere können entweder Pendel-, Klapp-, Dreh- oder Schiebesitze sein.

Die Subsellien mit Pendelsitzen erfreuen sich großer Beliebtheit. Bei diesen Sitzen ruht die aus einem zusammenhängenden Brette oder aus mehreren Leisten bestehende Sitzplatte auf zwei dreieckigen Eisenträgern, die sich um eine in der Nähe des Fußbodens liegende Achse drehen. Infolge des tiefen Drehpunktes bewegt sich der Sitz beim Aufstehen des Schülers durch einen ganz leichten Druck der Kniekehlen nach hinten und wird hier durch eine Leiste in bestimmter Stellung festgehalten. Will sich der Schüler setzen, so bedarf es nur einer leichten Nachhilfe mit der Hand, daß der Sitz seine erste Lage wieder einnimmt. Das bei diesen Lageveränderungen entstehende Geräusch ist unbedeutend; Verletzungen der Finger durch Einklemmen können kaum vorkommen. Die Konstruktion ist einfach und dauerhaft. Ein geringer Nachteil ist der tiefliegende Drehpunkt insofern, als dadurch die Reinigung des Fußbodens erschwert ist. Der Pendelsitz gewährt die Herstellung zweier Distanzen, der Minusdistanz für das Schreibsitzen und der großen Plusdistanz für das Stehen. Die kleine Plusdistanz für das freie Aufrechtsitzen herzustellen, ist nicht möglich.

Die Klappsitze unterscheiden sich von den Pendelsitzen durch ihren hochliegenden Drehpunkt. Sollen sie beim Aufstehen des Schülers automatisch hochklappen, so muß dies durch eine Feder oder eine andere Vorrichtung bewirkt werden. In diesem Falle ist aber das Sitzen ein unsicheres, da man bei jeder Bewegung das Gefühl hat, als ob der Sitz hochschnellen möchte; auch Reparaturen werden häufig erforderlich sein. Wenn die Klappsitze Null- oder Minusdistanz haben, so ist das Hochklappen der Sitze überaus schwierig, da demselben das Gesäß mit seiner dicken Kleidung im Wege ist; häufig ist zum Zwecke des Hochklappens notwendig, daß die Schüler nach der Seite von den Sitzen treten. Mit den Klappsitzen kann nur Minus- oder Nulldistanz und große Plusdistanz, aber nicht die kleine Plusdistanz hergestellt werden. Aus diesen Gründen sind die Klappsitze für Schulbänke nicht zu empfehlen, wenn sie gegenüber den Pendelsitzen auch den kleinen Vorteil haben, daß sie infolge des hochliegenden Drehpunktes die Reinigung des Fußbodens erleichtern.

Die Drehsitze haben eine elliptische Sitzfläche, die um einen excentrisch angebrachten, in einer Metallhülse des Ständers laufenden Drehdorn rotiert. Steht der Sitz mit seinem Längsdurchmesser senkrecht zur Tischkante, so ist entweder Minusdistanz oder große Plusdistanz vorhanden, und zwar erstere, wenn der längere Teil der Sitzplatte, letztere, wenn der kürzere Teil nach vorn gerichtet ist. Steht der Längsdurchmesser des Sitzes parallel zur Tischkante, so ist kleine Plusdistanz hergestellt. Bei großer Plusdistanz ist eine feste Lehne, bei negativer Distanz eine verschiebbare Lehne

Digitized by Google

benutzbar. Diese Sitze sind wenig geeignet. Die Einrichtung ist nicht dauerhaft und ladet erfahrungsgemäß mehr als andere bewegliche Sitze zu Unfug ein; die Kinder kommen nach Burgerstein auf der leicht beweglichen, in keiner Stellung fixen, übrigens zu klein bemessenen Unterlage sehr leicht aus der richtigen Sitzhaltung; die Sitze schwanken beim Aufstehen und Setzen; zum Sitzen müssen die Beine in eine gespreizte Stellung gebracht werden, weshalb diese Sitze überhaupt nur für Knabenschulen anwendbar, aber auch hier wegen der möglichen Reizung der Geschlechtsteile bedenklich sind.

Bei den Schiebesitzen kann entweder der ganze Sitz mit den Seitenwangen oder nur die Sitzplatte vor- und rückwärts geschoben werden, und zwar geschieht dies mit Hilfe der Hände oder auch durch Anziehen oder Abstoßen mit Hilfe der Füße, ohne daß die Kinder aufstehen müssen. Durch einen vorderen und einen hinteren Arretierungspunkt wird Minusdistanz und große Plusdistanz bezeichnet; indes kann man den Sitz öfter auch in jeder anderen Lage stehen lassen und so die kleine Plusdistanz herstellen. Allerdings wird die eingenommene Sitzlage nicht immer beibehalten, da der Sitz nicht selten auch bei Belastung verschoben werden kann. Bei den meisten Schiebesitzen ist die Lehne nicht zu benutzen, wenn Minusdistanz eingenommen ist. Die Schiebesitze finden nicht viele Anerkennung.

Zu den beweglichen Sitzen kann auch die Verwendung von einzelnen Stühlen und Sesseln gerechnet werden. Bei diesen kann jeder Schüler die ihm bequeme Stellung ohne Mühe einnehmen; jedoch ist damit nicht gesagt, daß die eingenommene Stellung auch die für die Gesundheit zuträglichste ist. Die Reinigung des Zimmers ist sehr erleichtert. Das bei der Benutzung von Einzelstühlen entstehende Geräusch kann dadurch fast ganz vermieden werden, daß die Stuhlbeine an ihrer Unterseite mit Linoleum oder Gummiplatten versehen werden.

Von den beweglichen Sitzen gilt im allgemeinen folgendes: Große Plusdistanz ist leicht herzustellen, so daß das Stehen in der Bank ohne Schwierigkeiten möglich ist. Leicht ist auch die Herstellung von Minus- oder Nulldistanz, so daß eine normale Schreibhaltung eingenommen werden kann; aber hierbei ist meistens die Lehne nicht zu benutzen, weil sie zu weit vom Tischrande absteht. Wie schon ausgeführt, muß die Lehne zum Sitz eine unveränderliche Stellung haben; sowohl für das Schreibsitzen als auch für das freie Aufrechtsitzen ist die gleiche Sitzbreite und ein gleicher Abstand der Lehne vom vorderen Sitzrande notwendig. Wer den Sitz für diese beiden Körperhaltungen vor- und rückwärts verlegt, muß auch die Stellung der Lehne in gleichem Maße verändern. Das geschieht aber bei den meisten beweglichen Sitzen nicht. Anders ist es mit dem Abstand der Lehne von dem inneren Tischrande. Dieser Abstand muß veränderlich sein; er ist eng für das Schreibsitzen, weiter für das freie Aufrechtsitzen. Diese verschiedenen Aufgaben werden von den bisherigen Konstruktionen der beweglichen Sitze nicht erfüllt. Alles in allem gewähren letztere geeignete Bedingungen für das Stehen; sie können aber, da sie nur zwei Distanzen herzustellen gestatten, von denen eine für das Stehen gebraucht wird, nicht dem guten Schreibsitzen und dem freien Aufrechtsitzen zu gleicher Zeit und in gleichem Maße dienen. Es wird daher eine Haltung unter der Bevorzugung der andern zu leiden haben. — Die bei den Bewegungen der Sitze entstehenden Geräusche lassen sich vermeiden. Da die Sitze die am schwersten belasteten Teile der Subsellien sind, so müssen sie überaus stark konstruiert werden. — Um die Schüler einer Bank möglichst unabhängig voneinander zu lassen, empfiehlt es sich, die Sitze als Einzelsitze beweglich zu machen.

Bei den Subsellien mit beweglichen Tischen unterscheiden wir solche mit Klapptischen und mit Schiebetischen.

Bei den Klapptischen ist die Tischplatte in zwei Teile geteilt, die durch Scharniere verbunden sind. Wird der bewegliche Teil herabgeklappt, so ist Minusdistanz vorhanden; wird er hochgeklappt, so ist Plusdistanz entstanden. Der bewegliche Teil kann auch entweder schräg aufgestellt und als Lesepult benutzt werden, oder er wird ganz umgelegt und mit Nähkissen für die weiblichen Handarbeiten versehen. Je breiter der bewegliche Teil ist, um so größer ist die Differenz zwischen Minus- und Plusdistanz. Mit den Klapptischen lassen sich nur diese beiden Distanzen herstellen. Für die kleine Plusdistanz zum freien Aufrechtsitzen ist keine Einstellung der Tischplatten möglich. Ein Vorteil der Klapptische ist die Einfachheit des Mechanismus, ein Nachteil die Möglichkeit von Fingerverletzungen durch Einklemmen, ferner die Notwendigkeit, daß vor dem Aufklappen

des vorderen Teiles die hier etwa liegenden Hefte, Bücher u. ſ. w. fortgeräumt werden müſſen. Iſt der vordere Teil des Pultes für jeden einzelnen Platz aufklappbar, ſo ſind die gegenſeitigen Störungen der Schüler nur gering, dafür aber die Gefahren des Einklemmens vermehrt, die ſich aber durch geeignete Konſtruktionen wohl auf ein Minimum reduzieren laſſen.

Die Schiebetiſche ſind derart geſtaltet, daß ſich die Tiſchplatte zur Minusdiſtanz vorziehen und zur Plusdiſtanz zurückſchieben läßt. Die Bewegung der Platten geſchieht durch Führung in Nuten, durch Hebelvorrichtungen oder auf andere Weiſe. Oft genug wird bei dem Vorziehen der Schreibplatte eine darunter liegende Platte frei, die das Tintenfaß trägt, ſo daß der Schüler nur in Minusdiſtanz mit Tinte ſchreiben kann. Bei vielen Schiebetiſchen iſt die Feſtſtellung der Tiſchplatte nur in der vorderſten und hinterſten Lage möglich, alſo nur Minusdiſtanz oder große Plusdiſtanz herbeizuführen. Bei anderen Konſtruktionen iſt die Feſtſtellung der Tiſchplatte in jeder Lage ausführbar, ſo daß die Diſtanz in jeder Größe eingeſtellt werden kann. In dieſer Beziehung bieten alſo derartige Konſtruktionen Vollkommenes. Die Nachteile, die den Schiebetiſchen noch öfter anhaften, als: Lockerung der Führung, ſo daß die Tiſchplatte nicht feſtliegt, Aufquellen und Werfen der Platten oder des Führungsrahmens infolge feuchter Räume, Erzeugung von Geräuſchen, Einklemmen der Finger, ſind durch die Technik wohl zu beſeitigen.

Von den beweglichen Tiſchplatten gilt im allgemeinen folgendes: Sie geſtatten in der Form der Klapptiſche die Herſtellung von Minus- und großer Plusdiſtanz, ſind alſo für das freie Aufrechtſitzen wenig geeignet. In der Form der Schiebetiſche iſt jede Diſtanz herſtellbar, ſo daß dieſe allen Forderungen entſprechen. Der Mechanismus der beweglichen Tiſchplatte muß wohl dauerhaft ſein, erfordert aber nicht eine ſo große Feſtigkeit als der Mechanismus des beweglichen Sitzes. Bei den Schiebeſitzen erhält ferner der Tiſch zum Schreiben eine größere Breite als zu den ſonſtigen Arbeiten.

Es giebt nun noch Subſellien, bei welchen Tiſch und Sitz beweglich ſind. Mit denſelben iſt jede Diſtanz herzuſtellen. Je größer aber die Zahl der beweglichen Teile iſt, um ſo höher iſt der Preis, um ſo häufiger ſind die Reparaturen und um ſo mehr wird Anlaß zu Spielereien und Störungen gegeben.

Wenn wir nun unter allen Syſtemen mit veränderlicher Diſtanz die beſten hervorheben ſollen, ſo würden wir in erſter Linie Subſellien mit Schiebetiſchen wählen, die in jeder Lage feſtgeſtellt werden können; denn ſie ermöglichen die Herſtellung jeder Diſtanz. Der Sitz iſt unbeweglich, und mit ihm iſt die Lehne unveränderlich ſo verbunden, daß die Sitzbreite die normale iſt. In zweiter Linie würden Subſellien mit Pendelſitz und Klapptiſch zu nennen ſein. Große Plusdiſtanz wird an ihnen hergeſtellt, wenn der Sitz zurückgeſchlagen und der vordere Teil des Tiſches aufgeklappt iſt; kleine Plusdiſtanz, wenn der Sitz in normaler Lage und der vordere Plattenteil aufgeklappt iſt; Minusdiſtanz, wenn Sitz und vorderer Plattenteil ſich in normaler Lage befinden. Natürlich muß bei kleiner Plusdiſtanz und bei Minusdiſtanz der Abſtand zwiſchen Lehne und vorderem Sitzrande gleich ſein.

In neueſter Zeit ſind nun auch Subſellien konſtruiert, in denen die Kinder nicht nur ſitzend, ſondern auch ſtehend arbeiten können. Man ging hierbei von folgenden Erwägungen aus: Durch die bisherigen Schulbänke ſind unſere Kinder ſowohl in der Schule als auch zu Hauſe zu lang andauerndem Sitzen gezwungen. Es iſt keine Frage, daß dieſe Notwendigkeit auf die Geſundheit der Schüler von höchſt nachteiligem Einfluß ſein muß, zumal wenn eine unrichtige Sitzhaltung eingenommen wird. Die Atmung wird behindert, der Blutkreislauf beeinträchtigt, die Organe des Unterleibes werden zuſammengepreßt, die Wirbelſäule weicht immer mehr von ihrer normalen Haltung ab, die Jugend wird bei eintretender Geſchlechtsreife zu der ſo tief beklagenswerten Selbſtbefleckung geführt u. ſ. w. Selbſt die beſte Sitzhaltung führt bei längerer Dauer zu mehr oder weniger bedenklichen Ermüdungserſcheinungen. Bezügliche Unterſuchungen haben ergeben, daß namentlich Kindern mit Anlage zu Rückgratsverkrümmungen das Sitzen an und für ſich gefährlich iſt. Alle dieſe Anklagen haben zu dem Gedanken geführt, das viele Sitzen bei den Schularbeiten in der Schule und zu Hauſe nach Möglichkeit zu beſchränken. Zu dieſem Zwecke ſind die Steh- und Sitzſchulbänke konſtruiert, bei denen zumeiſt die Tiſchplatte durch beſondere Mechanismen höher geſtellt wird, wenn der Schüler ſtehend arbeiten ſoll. Wie ſich dieſe Bänke in der

Praxis bewähren, kann erst längerer Gebrauch lehren.

**Litteratur:** Fahrner, Das Kind und der Schultisch. Zürich 1865. — H. Meyer, Die Mechanik des Sitzens mit besonderer Rücksicht auf die Schulbankfrage. Virchows Archiv, 1867, Bd. 38. — H. Cohn, Die Schulhäusee und Schultische auf der Wiener Weltausstellung. Breslau 1873. — Prausek, Über Schulbänke, Schultische und Stühle. Wien 1881. — Meyer, Die Schulbankfrage. Dortmund 1881. — Lorenz, Die heutige Schulbankfrage. Wien 1888. — Janke, Grundriß der Schulhygiene. Hamburg 1890. — Bendzlula, Zur Schulbankfrage. Berlin 1893. — Bennstein, Die heutige Schulbankfrage. Berlin 1895. — Kotelmann. Über Schulgesundheitspflege. Im Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895. — Burgerstein, Handbuch der Schulhygiene. Jena 1895. — Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre. Berlin 1897. — Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. Stuttgart 1898. — Außerdem Prospekte, Broschüren und Zeitschriftenartikel über die einzelnen Schulbanksysteme; ferner auch die Litteratur bei den Artikeln „Körperhaltung", „Schreiben und Schrift" u. a.

Berlin. O. Janke.

## Schulbau

s. Bau des Schulhauses

## Schulbericht des Klassenlehrers

1. Notwendigkeit der Klassenberichte. 2. Äußere Einrichtung der Berichte. 3. Innere Anlage der Schulberichte.

**1. Notwendigkeit der Klassenberichte.** Der Schulbericht, den der Ordinarius der Klasse erstattet, fixiert das Wesentliche aus dem äußeren und inneren Getriebe, die wichtigsten erfreulichen und unerfreulichen Ereignisse innerhalb der Klasse, stellt sonach ein Stück Geschichte, das Wohl und Wehe der Klasse authentisch dar. Die Berichte sämtlicher Klassen auf ein Schuljahr enthalten die Geschichte der Schule auf ein Jahr. Daraus geht der Wert und zugleich die Notwendigkeit der Klassenberichte für alle Schulgattungen hervor, auch für die wenig gegliederten Schulen und nicht minder für die Fortbildungsschulen. Darum wird auch niemanden die Zeit und Mühe verdrießen, die eine gewissenhafte Führung der Berichte erfordern. Nicht zu unterschätzen ist ferner, daß die Berichte des Klassenlehrers dem Schulleiter und einer anderen Fachaufsicht schnell einen Einblick in den äußeren, zum Teil auch in den inneren Stand der einzelnen Schulklassen gestatten. Der Leiter der Schule erhält durch die Klassenberichte Vorschläge zu praktischen Neuerungen, kann auf Grund der Berichte Prüfungen und Erörterungen über die Bewährung getroffener Einrichtungen anstellen und wird auf bestehende interne Mängel aufmerksam gemacht. Der Lehrer wird dadurch veranlaßt, sich und seine Klasse als mitarbeitendes und an der Gestaltung des Schulorganismus mit aufbauendes Glied eines Ganzen zu fühlen. Durch die Berichte läßt sich statistisches Material zu Gesundheitspflege, Begabung, Sitte, Beziehungen zwischen Schule und Haus u. s. w. sammeln.

**2. Äußere Einrichtung der Berichte.** Da es Hauptzweck der in Rede stehenden Schulberichte ist, die wichtigsten Ereignisse in der Klasse festzulegen, so dürfen sie nicht fortlaufend in ein und dasselbe Aktenheft kommen, auf daß nicht ebensoviel Aktenhefte als Klassen bestehen, sondern es macht sich notwendig, die Klassenberichte der gesamten Schule während eines Schuljahres zu einem Ganzen zu vereinigen, so daß dadurch eine Geschichte über das verflossene Schuljahr entsteht.

Wieviel Berichte von jeder Klasse innerhalb eines Schuljahres anzufertigen sind, darüber herrschen verschiedene Ansichten. Jedoch die Frage nach der Zahl der Klassenberichte ist nur von untergeordneter Bedeutung. Hauptsache ist, daß überhaupt derartige Berichte abgefaßt werden. Man spricht von Vierteljahresberichten, Halbjahresberichten und Jahresberichten. Aus praktischen Gründen ist jedenfalls der goldne Mittelweg der beste. In der Fortbildungsschule genügen Jahresberichte, da sich deren Unterrichtszeit wöchentlich nur auf wenige Stunden beschränkt.

**3. Innere Anlage der Schulberichte.** Bedeutend erleichtert wird die Abfassung der Berichte und auch der schwatzhaften Vielschreiberei gewehrt, wenn die zu beantwortenden Fragen, die zu beachtenden Punkte vorgedruckt sind. Eine Hauptfrage ist, wovon die Schulberichte des Klassenlehrers handeln sollen. Die nachstehenden Aufstellungen fußen zum großen Teile auf den Vierteljahresberichten, die im Schuljahre 1879/80 von den Annaberger Lehrern unter dem Vorsitze ihres Direktors Dr. Hartmann zusammengestellt worden sind (1. Bericht über die Bürgerschulen zu Annaberg, S. 41—45), und auf den jetzt in den Annaberger Bürgerschulen eingeführten Klassenberichten, die halbjährlich abzufassen sind. Wer sich nur mit Vierteljahresberichten be-

freunden kann oder schon Jahresberichte für genügend hält, dem werden die folgenden Halbjahresberichte genug Fingerzeige über den Inhalt der betreffenden Berichte geben. Die Berichte über Fortbildungsschulklassen können wesentlich einfacher gehalten sein als die über Volksschulklassen.

**Der erste Halbjahresbericht.**

Schuljahr: Klasse:

I. Klassenzimmer:

II. Klasseninventar:

1. Was vorhanden ist:
2. Was in Wegfall gekommen ist:
3. Was Mängel zeigt; worin sie bestehen:
4. Was zur Anschaffung empfohlen wird; Gründe:

III. Schülerbestand:

1. Bestand der Klasse am ersten Schultage:
. . . . . Knaben
. . . . . Mädchen
zus. . . . . Kinder

2. Zugänge:
(Hauptnummer, vollständiger Name, Schuljahr, Datum, Woher? Zensur in Betragen und Fortschritten.)

3. Abgänge:
(Hauptnummer, vollständiger Name, Schuljahr.)
a) Fortgezogen (Datum, Wohin? Zensur in Betragen und Fortschritten):
b) In andere Unterrichtsanstalten (welche?) übergetreten: (Datum, Wohin? Zensur in Betragen und Fortschritten.)
c) Todesfälle (Ursache des Todes, Todes- und Begräbnistag, Art des Ausdrucks der Teilnahme seitens der Klasse und der Schule, Geburtstag und Geburtsort).

4. Bestand am letzten Schultage des 1. Halbjahres:
. . . . . Knaben
. . . . . Mädchen
zus. . . . . Kinder.

5. Aus welchen Vorklassen die Kinder stammen:
. . . Knaben, . . . Mädchen aus Klasse . . .
. . . „ . . . „ „ „ . . .
. . . „ . . . „ „ „ . . .
u. s. w.

6. Verteilung der Kinder auf die einzelnen Schuljahre:
. . . . . Kinder stehen im . . . . Schuljahre
. . . . . „ „ „ . . . . „
u. s. w.

7. Verteilung der Kinder auf die einzelnen Konfessionen oder Religionen:
. . . . . Kinder sind ev.-luth.
. . . . . „ „ . . . . .
u. s. f.

8. Zahl der Konfirmanden:

IV. Versäumnisstatistik:

1.

| Kinderzahl | Zahl aller Versäumnistage | | | Versäumnis auf das Kind | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | entschuldigt | unentschuldigt | zusammen | entschuldigt | unentschuldigt | zusammen |
| | | | | | | |

NB. Hierbei werden nur die Versäumnisse derjenigen Kinder gerechnet, die noch am Ende des ersten Halbjahres der Klasse angehören.

2. a) Wieviel und welche Kinder ohne Entschuldigung gefehlt haben:
b) Maßnahmen und ihre Erfolge bei Kindern, die den Unterricht wiederholt unentschuldigt versäumt haben:

3. Bei wieviel und welchen Kindern Versäumnisse überhaupt nicht vorgekommen sind:

4. a) Welches Kind am meisten entschuldigt gefehlt hat:
b) Welches Kind am meisten unentschuldigt gefehlt hat:

5. Hauptnummer und Namen länger beurlaubter Kinder; Grund und Dauer des Urlaubs:

6. Hauptnummer und Namen der Kinder, die den Unterricht durch häufiges Zuspätkommen gestört haben; getroffene Maßnahmen und ihre Erfolge:

V. Schülerleistungen.

1. Osterzensuren betr.
a) Wieviel Kinder nach der Zensur im sittlichen Verhalten und nach der Hauptzensur*) auf die einzelnen Zensurgrade kommen:

*) Die Hauptzensur ergiebt sich aus den Fachzensuren. Bei der Bestimmung der Hauptzensur können die Spezialzensuren nicht für gleichwertig angesehen werden, da ja ein Unterrichtsgegenstand mehr Bedeutung und Wert als der andere hat. Man kann 3 Gruppen von Fächern unterscheiden, Fächer mit einfachem, zweifachem und dreifachem Werte. Zur ersten Gruppe gehört das Schreiben, der Gesang, das Zeichnen, das Turnen, die Knaben- und weiblichen Handarbeiten. Die zweite Gruppe wird von Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Naturlehre und Formenkunde gebildet. Religion, Deutsch

| sittliches Verhalten | | Hauptzensur |
|---|---|---|
| . . . . . | I | . . . . . |
| . . . . . | Ib | . . . . . |
| . . . . . | IIa | . . . . . |
| . . . . . | II | . . . . . |
| . . . . . | IIb | . . . . . |

u. s. f.

b) Die Durchschnittszensur von sämtlichen Sittenzensuren und Hauptzensuren:

c) Kinder, die nur versuchsweise in diese Klasse aufgerückt sind; spezielle Urteile über diese Kinder:

2. Michaeliszensuren betr.

a) Wieviel Kinder als Sittenzensur und Hauptzensur I, Ib, IIa u. s. w. erhalten haben (siehe V. 1, a):

b) Die Durchschnittszensur*) von sämtlichen Sittenzensuren und Hauptzensuren:

3. a) Ergebnisse einer in der 1. Schulwoche in Rechnen (Proberechnen) und Deutsch (Probediktat) angestellten Prüfung:

b) Ergebnisse einer in der letzten Schulwoche des ersten Halbjahres im Rechnen und Deutsch angestellten Prüfung:

4. Allgemeines Urteil über die Fortschritte der Klasse seit Ostern:

5. Einzelne Kinder, die sich im guten oder schlechten Sinne in Bezug auf Begabung, Fleiß, Ordnungsliebe, Aufmerksamkeit, Reinlichkeit und Fortschritte hervorthaten.

6. Hauptnummer und Namen der Kinder,

a) die ihrem Alter nach im allgemeinen oder in einzelnen Fächern (welchen?) auffällig zurückgeblieben sind. Was zu ihrer Förderung geschieht:

b) die voraussichtlich das Klassenziel überhaupt oder in einzelnen Fächern (welchen?) bis nächste Ostern nicht erreichen:*)

c) die voraussichtlich die Schule ein 9. Jahr noch zu besuchen haben oder auf Antrag der Eltern oder Pflegebefohlenen besuchen wollen. Gründe:

## VI. Unterrichtsarbeit:

1. a) Der Stundenplan mit Unterscheidung der Stunden des Klassenlehrers und der Fachlehrer:**)

b) Zahl der Unterrichtsstunden:

c) Erfahrungen, den Stundenplan betr. Wünsche:

2. a) Der Hausarbeitsplan:***)

b) Erfahrungen, den Hausarbeitsplan betr. Wünsche.

3. Seit wann der Klassenlehrer auf dieser Klassenstufe thätig ist:

4. Lehrplan.

a) Unterrichtsfächer, worin das vom Lehrplan vorgeschriebene Pensum nicht erledigt werden konnte. Angabe des Grundes:

b) Erfahrungen, den Lehrplan betr.

---

und Rechnen werden zur dritten Gruppe gerechnet. Darnach bemißt sich auch der Wert der Censuren für diese Unterrichtsfächer. Gesetzt, das Kind M. habe nachstehende Fachzensuren, woraus es gilt, die Hauptzensur festzusetzen.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Religion . . | IIb, | Wert | 5 . 3 = | 15 |
| Deutsch . . . | II, | „ | 4 . 3 = | 12 |
| Rechnen . . | II, | „ | 4 . 3 = | 12 |
| Formenkunde . | II, | „ | 4 . 2 = | 8 |
| Geschichte . . | IIb, | „ | 5 . 2 = | 10 |
| Erdkunde . . | IIb, | „ | 5 . 2 = | 10 |
| Naturkunde . | IIb, | „ | 5 . 2 = | 10 |
| Naturlehre . . | IIb, | „ | 5 . 2 = | 10 |
| Schreiben . . | IIIa, | „ | 6 . 1 = | 6 |
| Zeichnen . . | IIIb, | „ | 8 . 1 = | 8 |
| Gesang . . . | IIIb, | „ | 8 . 1 = | 8 |
| Turnen . . . | III, | „ | 7 . 1 = | 7 |
| | | | 23 = | 116 |

Die Hauptzensur lautet sonach 116 : 23 = 5,04, also etwas geringer als die 5. Zensur der Zensurskala, d. i. IIb.

*) Bei der Ausrechnung der Durchschnittszensur macht es sich für den Lehrer notwendig, außer der gesetzlichen Skala noch eine andere Skala zu unterscheiden, wobei I = 1, Ib = 2, IIa = 3, II = 4, IIb = 5, IIIa = 6, III = 7, IIIb = 8, IV = 9, V = 10. Angenommen, es hätten von einer Klasse mit 31 Kindern als Hauptzensur 1 Schüler I, 2 Schüler Ib, 4 Schüler IIa, 6 Schüler II, 7 Schüler IIb, 5 Schüler IIIa, 5 Schüler III und 1 Schüler IIIb. Es wäre mithin zu rechnen

| | | |
|---|---|---|
| I | = 1 . 1 = | 1 |
| Ib | = 2 . 2 = | 4 |
| IIa | = 4 . 3 = | 12 |
| II | = 6 . 4 = | 24 |
| IIb | = 7 . 5 = | 35 |
| IIIa | = 5 . 6 = | 30 |
| III | = 5 . 7 = | 35 |
| IIIb | = 1 . 8 = | 8 |
| | 31 = | 149. |

Die Durchschnittszensur ist demnach 149 : 31 (Anzahl der Schüler) = 4,80, also etwas besser als der 5. Zensurgrad, d. i. IIb.

*) Lautet die Hauptzensur zu Michaelis IV oder IIIb, so ist ins Zensurbuch: „Osterversetzung zweifelhaft" zu schreiben. Steht ein Kind im 8. Schuljahre und hat noch nicht die oberste Klasse erreicht, so muß ins Zensurbuch: „Schulentlassung zweifelhaft" bemerkt werden.

**) Das Stundenplanschema muß ebenfalls vorgedruckt sein, so daß sich nur eine Ausfüllung nötig macht.

***) Das Schema zum Hausarbeitsplane muß vorgedruckt sein. Als Schema sei das von Dr. Hartmann im Artikel: „Hausfleiß" vorgeschlagene empfohlen.

Wünsche, Vorschläge:

5. Unterricht:

a) Mitteilungen über wesentliche Störungen des Unterrichts durch Krankheit des Lehrers, durch Krankheit der Schüler oder durch andere Umstände (Militärdienst, Ausfall des Nachmittagunterrichts wegen Hitze u. dergl. m.). Datum, Dauer, die besonders betroffenen Fächer, Art der Vertretung:

b) Mitteilungen und Erfahrungen über unternommene Unterrichtsgänge, Ausflüge, Museenbesuche (Zeit, Ort, Zweck u. a.). Vorschläge dazu:

c) Erfahrungen und Wünsche, den Schulgarten betr.:

d) Mitteilungen und wertvolle Erfahrungen, die Unterrichtsarbeit auf dieser Klassenstufe betr.:

e) Hauptnummer und Namen der Kinder, die von einzelnen (welchen?) Fächern ganz oder zeitweilig befreit sind. Grund:

6. Prüfungen, Inspektionen betr. (Wann? In welchen Fächern? Themata?)

VII. Erziehung (Zucht):

1. Kirchenbesuch betr.:

2. An welchen Schulfeierlichkeiten die Klasse teilnahm:

3. Auffallende Erfahrungen und Vorschläge in Bezug auf Schulfeiertage, Schulfeste, Geburtstagsfeier der Kinder in der Klasse u. dergl.:

4. Angaben über besondere seelsorgische Maßnahmen und die hierbei gemachten Erfahrungen, Vorschläge:

VIII. Gesundheitspflege:

1. Wünsche und Vorschläge, die Ventilation des Schulzimmers betr.:

2. Wieviele Kubikmeter Luft durchschnittlich auf ein Kind kommt:

3. Wünsche und Vorschläge zur Gesundheitspflege:

4. Bemerkungen der Spielleiter und des Klassenlehrers über die Beteiligung der Klasse an den Jugendspielen:

5. Benutzung des Schulbades. Wie oft? Welche Zeit? Wieviel Kinder a) überhaupt, b) durchschnittlich? Welche Kinder nicht und warum nicht?

6. Hauptnummer und Namen der Kinder, die während des Halbjahres an einer ansteckenden Krankheit gelitten haben, sowie Art und Dauer der Krankheit:

7. Welche Gesundheitszustände einzelner Kinder besondere Berücksichtigung der Lehrer verlangten und noch verlangen, und welche Maßnahmen getroffen worden sind. (Kurzsichtigkeit, Sehschwäche, körperliche Gebrechlichkeit, Hautkrankheit, Krankheiten skrophulöser Natur, Fälle mangelhafter Ernährung u. a.)

IX. Beziehungen zwischen Schule und Haus:

1. Elternbesuche und die hierbei gemachten Erfahrungen:

2. Elternabende betr. Wünsche:

3. Welche Eltern sich besonders schulfreundlich zeigten:

4. Eltern, die sich der Schule gegenüber besonders unfreundlich bewiesen (wodurch?):

5. Welche Kinder vaterlos, mutterlos oder Waisen sind:

6. Welche Kinder nicht im Elternhause erzogen werden:

X. Gewerbliche Arbeit der Kinder:

1. Wieviel Kinder zur häuslichen Beschäftigung Verwendung finden:

2. Wieviel Kinder in der Fabrik arbeiten:

3. Zu welchen Arbeiten sie herangezogen werden:

4. Wie lange täglich oder wöchentlich:

5. Ob bei manchen Kindern die gewerbliche Arbeit auf die Leistungen in der Schule schädigend wirkt (Lösung von Hausaufgaben!):

XI. Schulbücher der Kinder:

1. Erfahrungen an den eingeführten Schulbüchern:

2. Welche Bücher für die Hand der Kinder zur Anschaffung empfohlen werden. (Angaben bibliographisch genau, Preise):

XII. Lehrmittel:

1. Erfahrungen an den gebrauchten Lehrmitteln:

2. Welche Lehrmittelbedürfnisse sich herausgestellt haben. Vorschläge unter genauer Angabe:

3. Erfahrungen in Bezug auf die Brauchbarkeit der in der Lehrerbibliothek vorhandenen, für das Klassenpensum in Betracht kommenden Präparationswerke:

4. Anschaffungswünsche:

XIII. Bibliothek der Schüler und Lehrer.

1. Erfahrungen über Benutzung der Schülerbibliothek; Vorschläge über deren Anlage im allgemeinen; Anschaffungswünsche:

2. Wünsche, die Lehrerbibliothek betr.

Digitized by Google

XIV. Verschiedenes.*)

1. Bemerkungen, die der Entwickelung unseres Schulwesens förderlich sind.

Ort und Datum.

Der Name des Klassenlehrers.

---

Vorbemerkung zum 2. Halbjahresbericht:

Des Raumes halber werden im folgenden vom 2. Halbjahresberichte, der in der Hauptsache mit dem 1. Halbjahresbericht übereinstimmt, nur von denjenigen Abschnitten die einzelnen Punkte angeführt, die sich im Vergleich zum 1. Berichte geändert haben.

**Der zweite Halbjahresbericht.**

Schuljahr: Klasse:

I. Klassenzimmer.

II. Klasseninventar:

III. Schülerbestand:

1. Bestand am 1. Schultage des 2. Halbjahres:

. . . . . Knaben
. . . . . Mädchen
zus. . . . . Kinder.

2. Bestand am 1. Dezember:

. . . . . Knaben
. . . . . Mädchen
zus. . . . . Kinder.

3. Zugänge:

4. Abgänge:

5. Bestand am letzten Schultage des 2. Halbjahres:

. . . . . Knaben
. . . . . Mädchen
zus. . . . . Kinder.

IV. Versäumnisstatistik:

1. a) Versäumnisse im 2. Halbjahre.**)

NB. Nur die Versäumnisse der noch am letzten Schultage der Klasse angehörenden Kinder, wozu auch die Konfirmanden zu rechnen sind, kommen hier zur Berechnung.

b) Versäumnisse im ganzen Schuljahre:

V. Schülerleistungen:

1. Osterzensuren betr.

a) Wieviel Kinder als Sittenzensur und Hauptzensur I, Ib, IIa u. s. w. erhalten haben:

sittliches Verhalten Hauptcensur
I
Ib
IIa
u. s. s.

b) Die Durchschnittszensur sämtlicher Sitten- und Hauptzensuren:

c) Kinder, die nur versuchsweise in die nächsthöhere Klasse einrücken:

d) Kinder, die in eine höhere Klasse nicht versetzt werden können:

e) Kinder, die die Schule noch ein 9. Jahr zu besuchen haben. Gründe:

f) Kinder, die nur in einzelnen Fächern (welchen?) das Klassenziel nicht erreicht haben:

2. Ergebnisse einer in der letzten Schulwoche im Rechnen und Deutsch angestellten Prüfung:

3. Allgemeines Urteil über die Fortschritte der Klasse seit Michaelis:

4. Einzelne Kinder, die sich im guten oder schlechten Sinne in Bezug auf Begabung, Fleiß, Ordnungsliebe, Aufmerksamkeit, Reinlichkeit und Fortschritte hervorthaten:

VI. Unterrichtsarbeit:

1. a) Der Stundenplan mit Unterscheidung der Stunden des Klassenlehrers und der Fachlehrer:*)

b) Zahl der Unterrichtsstunden:

c) Erfahrungen, den Stundenplan betr. Wünsche:

2. a) Der Hausarbeitsplan:

b) Erfahrungen und Wünsche:

3. Lehrplan:

a) Fächer, worin das vorgeschriebene Pensum nicht vollständig verarbeitet worden ist. Grund:

b) Erfahrungen und Wünsche, den Lehrplan betreffend:

c) Zahl der Aufsätze und Diktate:

d) Zahl der Schulwochen und Lehrplanwochen:**)

---

*) Hier finden Bemerkungen Platz, die im Vorausgegangenen nicht unterzubringen waren.

**) Das im 1. Halbjahresbericht angeführte Schema muß auch hier vorgedruckt sein.

*) Das hierzu notwendige Schema muß vorgedruckt sein. Der Stundenplan ist deshalb noch einmal anzuführen, weil es nicht selten vorkommt, daß er fürs 2. Halbjahr eine Veränderung erfährt. Daraus erklärt sich's auch, warum noch einmal der Hausarbeitsplan anzugeben ist. Sind beide Pläne fürs 2. Halbjahr mit denen fürs 1. Halbjahr übereinstimmend, so kann ja im 2. Schulbericht durch eine kurze Bemerkung auf den 1. Bericht verwiesen werden.

**) Der Punkt 3d enthält oft den Grund zu 3a. Welcher Unterschied besteht aber zwischen Schulwochen und Lehrplanwochen? Die Zahl der Schulwochen

4. Unterricht:

a) Mitteilungen über wesentliche Störungen des Unterrichts durch Krankheit des Lehrers, durch Krankheit der Schüler oder durch andere Umstände (Militärdienst, Ausfall des Nachmittagunterrichts wegen Hitze u. dergl. m.) Datum, Dauer, die besonders betroffenen Fächer, Art der Vertretung:

b) Mitteilungen und Erfahrungen über unternommene Unterrichtsgänge, Ausflüge, Museenbesuche (Zeit, Ort, Zweck u. a.). Vorschläge dazu:

c) Erfahrungen und Wünsche, den Schulgarten betr.:

d) Mitteilungen und wertvolle Erfahrungen, die Unterrichtsarbeit auf dieser Klassenstufe betr.:

e) Kinder, die von einzelnen (welchen?) Fächern oder zeitweilig befreit sind; Grund:

5. Prüfungen, Inspektionen (Datum und Stunde, Fächer und Themen):

VII. Erziehung:

1. Kirchenbesuch:

2. An welchen Schulfeierlichkeiten die Klasse teilnahm:

3. Auffallende Erfahrungen und Vorschläge in Bezug auf Schulfeiertage, Schulfeste, Geburtstagsfeier der Kinder in der Klasse u. s. w.

4. Angaben besonderer seelsorgischer Maßnahmen und der hierbei gemachten Erfahrungen; Vorschläge:

5. Kinder, die Schulprämien erhalten haben; Art der Prämie:

6. Hauptnummer und Namen der Kinder, die wegen grober Vergehen bestraft worden sind:

a) von der Polizeibehörde oder dem Gerichte:

b) von der Schule:

VIII. Gesundheitspflege.

IX. Beziehungen zwischen Schule und Haus.

X. Gewerbliche Arbeit der Kinder.

XI. Schulbücher der Kinder.

XII. Lehrmittel.

XIII. Bibliothek der Schüler und Lehrer.

XIV. Verschiedenes.

Ort und Datum.

Der Name des Klassenlehrers.

---

**Der Klassenbericht in der Fortbildungsschule.**

Jahresbericht.

Schuljahr: Klasse:

I. Klassenzimmer:

II. Klasseninventar:

1. Was vorhanden ist:
2. Was in Wegfall gekommen ist:
3. Was Mängel zeigt; worin sie bestehen:
4. Anschaffungswünsche; Grund:

III. Schülerbestand:

1. Bestand am 1. Schultage:
2. Zugänge:

(Hauptnummer, vollständiger Name, Schuljahr, Datum, Woher? beigebrachtes Zeugnis.)

3. Abgänge:

(Hauptnummer, vollständiger Name, Schuljahr.)

a) Fortgezogen (Datum, Wohin? Zeugnis):

b) In andere Unterrichtsanstalten (welche?) übergetreten (Datum, Wohin? Zeugnis):

c) Todesfälle (Ursache des Todes, Todestag, Art des Ausdrucks der Teilnahme seitens der Klasse und der Schule, Geburtstag und Geburtsort):

4. Bestand am letzten Schultage:
5. a) Wieviel Schüler sind hier geboren?

b) „ „ „ auswärts geboren?

6. Welchen Berufsarten die Schüler angehören:

IV. Versäumnisstatistik:

1. Versäumnisse im ganzen Schuljahre:*)

NB. Hierbei werden nur die Versäumnisse von den Kindern gerechnet, die noch am letzten Schultage der Klasse angehören.

---

eines Schuljahres ist verschieden; sie richtet sich darnach, wie Ostern fällt. Die Anzahl der Lehrplanwochen oder kurz Planwochen ist in jedem Schuljahre gleich, nämlich 40. Diese 40 Planwochen verteilen sich auf 5 Lehrplanabschnitte. Der 1. Lehrplanabschnitt betrifft die Zeit zwischen Ostern und Pfingsten, der 2. Lehrplanabschnitt die Zeit zwischen Pfingsten und großen Ferien, der 3. die Zeit zwischen den großen Ferien und Michaelisferien, der 4. die Zeit zwischen Michaelisferien und Weihnachten, der 5. Lehrplanabschnitt reicht bis zu Ostern. Der 1. Lehrplanabschnitt zählt 6, der 2. wie auch der 3. 6 Lehrplanwochen, der 4. 12, der 5. 10 Planwochen. In Schuljahren, wo Ostern zeitig fällt, hat der 2. Lehrplanabschnitt 1 Schulwoche oder 2 Wochen mehr als Planwochen; dasselbe ist oft auch beim 5. Planabschnitt der Fall. Die nicht berechneten Wochen dienen einer doppelten Aufgabe; zunächst sollten sie die vollständige Bewältigung des Stoffes auch dann ermöglichen, wenn durch unvorhergesehene Verhältnisse (Versäumnisse — viel Schwache) eine Verzögerung der Unterrichtsarbeit eintritt; zum andern gewähren sie zu Rückblicken, Vergleichungen, Zusammenstellungen u. dergl. Zeit.

*) Das Schema des 1. Halbjahresberichtes wird hier der Kürze halber weggelassen.

2. a) Wieviel und welche Schüler ungerechtfertigt gefehlt haben:

b) Maßnahmen und ihre Erfolge bei Schülern, die öfters unentschuldigt fehlten:

2. Hauptnummer und Namen länger beurlaubter Schüler; Grund und Dauer des Urlaubs:

3. Schüler, die oft zu spät kamen. Maßnahmen und deren Erfolge:

V. Schülerleistungen:

1. Osterzensuren betr.

a) Wieviel Schüler als Sitten- und Hauptzensur I, Ib, IIa u. s. f. erhalten haben:

| sittliches Verhalten | Hauptzensur |
|---|---|
| | I |
| | Ib |
| | u. s. f. |

b) Die Durchschnittszensur von sämtlichen Sitten- und Hauptzensuren:

2. Michaeliszensur betr.

a) Wieviel Schüler als Sitten- und Hauptzensur I, Ib, IIa u. s. f. erhalten haben:

b) Durchschnittszensur von sämtlichen Sitten- und Hauptzensuren:

3. Osterzensuren betr.

a) Wieviel Schüler als Sitten- und Hauptzensuren I, Ib u. s. f. erhalten haben:

b) Durchschnittszensur aus sämtlichen Sitten- und Hauptzensuren:

4. a) Ergebnisse einer in der 1. Schulwoche im Rechnen und Deutsch angestellten Prüfung:

b) Ergebnisse einer in der letzten Woche vor Michaelis im Rechnen und Deutsch angestellten Prüfung:

c) Ergebnisse einer in der letzten Woche vor Ostern im Rechnen und Deutsch angestellten Prüfung:

5. Bemerkungen über die sittliche Haltung der Klasse im allgemeinen:

6. Bemerkungen über die Fortschritte der Klasse im allgemeinen:

7. Einzelne Schüler, die sich im guten und schlechten Sinne hervorthaten:

8. Schüler, die ihrem Alter nach im allgemeinen oder in einzelnen Fächern (welchen?) auffallend zurückgeblieben sind:

VI. Unterrichtsarbeit:

1. a) Angabe der Fächer; Zeit:

b) Zahl der Stunden:

2. Seit wann der Klassenlehrer in der Fortbildungsschule arbeitet:

3. Lehrplan:

a) Fächer, worin das vorgeschriebene Pensum nicht erledigt worden ist; Grund:

b) Erfahrungen, den Lehrplan betr. Wünsche:

4. Unterricht:

a) Mitteilungen über wesentliche Störungen des Unterrichtes durch Krankheit des Lehrers, durch Krankheit der Schüler oder durch andere Umstände. (Militärdienst u. a.). (Datum, Dauer, die besonders betroffenen Fächer, Art der Vertretung):

b) Zahl der schriftlichen Arbeiten:

c) Zahl der Schul- und Lehrplanwochen:

5. Prüfungen, Inspektionen. (Datum und Stunde, Fächer und Themen):

VII. Erziehung:

1. An welchen Schulfeierlichkeiten die Klasse teilnahm:

2. Schüler, die Schulprämien erhalten haben. Art der Prämie:

3. Schüler, die mit schwereren Strafen belegt werden mußten:

a) wiederholt Klassenarrest:

b) Verweis durch den Schulleiter:

c) Karzerstrafe:

d) Verweis vor dem Lehrerkollegium:

e) Polizeiliche Strafen:

f) Gerichtliche Strafen:

VIII. Schulbücher der Schüler:

1. Erfahrungen an den eingeführten Schulbüchern:

2. Welche Bücher für die Hand der Schüler zur Anschaffung empfohlen werden:

IX. Lehrmittel:

1. Erfahrungen an den gebrauchten Lehrmitteln:

2. Welche Lehrmittelbedürfnisse sich herausgestellt haben:

3. Erfahrungen in Bezug auf die Brauchbarkeit der in der Lehrerbibliothek vorhandenen, für das Klassenpensum in Frage kommenden Bücher:

4. Wünsche:

X. Verschiedenes:

Ort und Datum.

Der Name des Klassenlehrers.

Annaberg i. Sachsen. Emil Zeißig.

## Schulbesuch, Schulpflicht, Schulversäumnis, Schulzwang

1. Historisches. 2. Beginn, Dauer und Ende der Schulpflicht nach den gegenwärtig geltenden Bestimmungen. a) Preußen. b) Die übrigen deutschen Staaten. c) Außerdeutsche Staaten. 3. Der thatsächliche Besuch der Volksschulen. 4. Die Kontrollierung des Schulbesuchs. 5. Die Bestrafung der Schulversäumnisse. 6. Dispensationen vom Schulbesuch. 7. Änderungsvorschläge.

**1. Historisches.** Ein regelmäßiger Schulbesuch ist die Voraussetzung einer erfolgreichen Schulerziehung. Er wird aber auf den verschiedenen Stufen des Unterrichts und bei den verschiedenen Bevölkerungsklassen auf ganz verschiedene Weise erzielt. Während gebildete und wohlhabende Eltern eine gründliche Schulbildung ihrer Kinder unter allen Umständen und oft unter Aufwendung bedeutender Mittel anstreben, wird in den weniger gebildeten und ärmeren Volksschichten die Notwendigkeit eines regelmäßigen und stetig fortschreitenden Unterrichts nur unvollkommen oder überhaupt nicht erkannt. Selbst dann, wenn der Wert größerer Kenntnisse den Eltern einleuchtet, liegen ihnen doch ihre wirtschaftlichen Sorgen mehr am Herzen, auch glauben sie, daß die Versäumnisse sich leicht wieder ausgleichen lassen. So erklärt es sich, daß auch aufgeklärte, für das Wohl ihrer Kinder besorgte Eltern in weniger guten Vermögensverhältnissen ohne staatlichen Zwang ihre Kinder nicht regelmäßig zur Schule schicken. Die Voraussetzung eines regelmäßigen Schulbesuchs ist darum überall die staatliche Schulpflicht bezw. der Schulzwang. Haben die gebildeten und wohlhabenden Volkskreise ein wohlgepflegtes Schulwesen ohne jede behördliche Einwirkung sich geschaffen, so beginnt ein geordneter, allgemeiner Volksunterricht überall erst dann, wenn der Staat sich zur Einführung des Schulzwanges entschließt. Mag man darum auch den Schulzwang als einen Eingriff in die bürgerliche Freiheit, insbesondere als eine Beschränkung der Elternrechte bezeichnen, ohne Zweifel ist dies zutreffend, das ändert an seiner Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit aber nicht das mindeste. Von Luther an hat man oft genug betont, daß die Eltern nicht unter allen Umständen die gewissenhaftesten, frömmsten und weitsichtigsten Erzieher sind. Die für das Wohl ihrer Kinder besorgten und mit der genügenden Einsicht begabten Eltern werden zudem auch vom Schulzwang, wie er heute besteht, selten alteriert, er macht sich in der Regel nur denjenigen fühlbar, die das wahre Wohl ihrer Kinder verkennen oder hinter ihre wirtschaftlichen Interessen zurückstellen. Daß ein straffer Schulzwang manches Elternpaar auch zu schweren Opfern zwingt, darf allerdings nicht verkannt werden, da bei Einführung der Schulpflicht selten gefragt worden ist, ob die positiven Voraussetzungen immer erfüllt waren. Die älteren Schulgesetze und Schulordnungen sind ja überhaupt dadurch charakterisiert, daß sie rein polizeiliche Maßnahmen waren, oder sich gar auf bloße Ermahnung und Anregung beschränkten, selten aber ihre Forderungen durch positive Schöpfungen erleichterten. Der Schulzwang wird in seinen Anfängen immer als eine Härte empfunden und durch energischen Widerspruch beantwortet, wobei die an der Unkultur der Massen interessierten Kreise offen oder im geheimen den Widerstand schüren. Im Laufe der Zeit aber söhnt sich die Bevölkerung damit aus; das Zwangsgesetz wird zum Schutzgesetz. Seine Aufhebung würde aber auch in den fortgeschrittensten Staaten eine starke Minderung des Schulbesuchs herbeiführen.

Unter Schulzwang ist hier nicht die Verpflichtung, die Kinder in eine bestimmte Schule zu schicken, verstanden, sondern lediglich die gesetzliche Forderung, ihnen einen regelmäßigen, genügend lange fortgesetzten und in seinen Erfolgen zulänglichen Unterricht zu bieten. Der sogenannte Schulzwang ist in Wirklichkeit also nur ein Bildungs- bezw. Unterrichtszwang. Die meisten bisher in Geltung befindlichen Schulgesetze gehen darüber nicht hinaus, lassen darum beispielsweise dem Privatunterricht, den Privatschulen, den öffentlichen Standesschulen ꝛc. neben der öffentlichen Volksschule volle Entwickelungsfreiheit. Auf dem Verwaltungswege ist freilich in einzelnen Fällen, z. B. in Bayern, dahin gearbeitet worden, daß der Unterrichtszwang zu einem wirklichen Schulzwange werde, und daß der Schulpflicht in einer bestimmten Schulanstalt, der öffentlichen Volksschule, genügt werde. Im politischen Leben hat die Forderung der „obligatorischen Volksschule", d. h. der Verpflichtung für jedes Kind, die öffentliche Volksschule eine bestimmte Zeit hindurch oder bis zur Absolvierung zu besuchen, vielfach energische Vertretung gefunden und ist u. a. auch in dem Programm der deutschen Sozialdemokratie vom Jahre 1891 enthalten.

Die allgemeine Schulpflicht besteht selbst-

verständlich nur der Volksschule gegenüber bezw. für das in den Volksschulen übermittelte Wissen und Können. Höhere Schulen zu besuchen ist niemand verpflichtet, und wer sich dazu entschließt, aber es an Regelmäßigkeit des Schulbesuchs mangeln läßt, hat lediglich Ordnungsstrafen, die von der Schulanstalt verhängt werden, zu erwarten, nicht aber Polizei- oder gerichtliche Bestrafung. Die älteren Schulordnungen aus dem 16. Jahrhundert kennen einen Schulzwang nicht. Man sucht den Schulbesuch auf andere Weise zu erreichen. In der „Ordnung" des Landgrafen Philipps des Großmütigen von Hessen heißt es z. B.: „Es sollen an allen Orten, da schulen seint, die prädicanten fleissig anhalten und bitten, daß man die Kinder zur schul halte, vnd lernen lasse." Die württembergische Schulordnung von 1559 verpflichtet nur zum Besuch der Katechismusübungen am Sonntag. Die „General-Artikel" vom Kurfürsten August I. von Sachsen (1580) verpflichten bereits die Knaben zum Schulbesuch. In dieser Verordnung haben wir zweifellos eine der ersten diesbezüglichen Maßnahmen vor uns.

Die allgemeine Schulpflicht für Knaben und Mädchen ist in den vorgeschrittensten deutschen Staaten vereinzelt bereits am Anfang, und mehrfach von der Mitte des 17. Jahrhunderts an durchgeführt worden. In den protestantischen Ländern ist dies im allgemeinen früher und strenger geschehen, als in den katholischen. Der Vorrang gebührt hierbei zwar nicht der Zeit nach, aber in Bezug auf Energie und Erfolg, dem Herzogtum Gotha, dessen bildungsfreundlicher Regent Ernst der Fromme 1642 seinen bekannten „Schulmethodus" veröffentlichte. In demselben heißt es: „Alle Kinder, Knaben und Mägdelein, so wol in Dörffern als in Städten, sollen, so bald sie das fünfte Jahr ihres Alters zurückgeleget, in die Schule auff die von der Cantzel geschehene Abkündigung ohne Auffenthalt geschicket, und dabey so lange, bis sie, was ihnen zu wissen nötig ist, und nachgehendes Stückweise erzehlet wird, gelernet haben, und zwar nicht nur im Winter, sondern auch im Sommer beständig gelassen, und nicht aus eigener Willkür davon abgezogen, viel weniger gar herausgenommen werden, bis sie auf geschehene Erforschung von den Vorgesetzten zur Loßzehlung tüchtig erachtet werden und ordentlich abgedancket haben." Über diese Vorschriften geht auch heute die gesetzliche Forderung in dem größten deutschen Staate noch nicht hinaus, deckt sich vielmehr inhaltlich genau damit. Die meisten deutschen Staaten haben das Beispiel des frommen Ernst erst nach Jahrzehnten nachgeahmt. Nach der Braunschweiger „Allgemeinen Landesordnung" von 1647 „sollen die Eltern gehalten sein, und, im Falle sie sich säumig erweisen würden, durch die Beamten und Gerichtsherren dahin vermittelst ernstlicher Bestrafung angewiesen werden, daß sie ihre Kinder bei denen Schulmeistern oder Küstern auf deren Dörfern so viele Jahre in die schule gehen und unterweisen lassen, bis daß sie den Katechismum verstehen, und gedruckte Schrift lesen können." Die Schulpflicht erstreckt sich aber nur auf den Winter, im Sommer beschränkt sich der Unterricht auf sonntägliche Wiederholungsstunden. Schon früher (1619) hatte Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt verordnet, daß auch auf dem Lande alle Kinder zur Schule geschickt werden sollten. Säumige Eltern sollten trotzdem das Schulgeld bezahlen, außerdem aber noch mit Schulstrafen bedacht werden. Nach dem Regulativ des Landgrafen Ludwig VI. (1670) sollen alle Kinder, die über 5 und unter 12 Jahre alt sind, die Volksschule im Winter täglich 5, im Sommer täglich 3 Stunden besuchen. Nach der „Hessen-Darmstädtischen Schulordnung von 1733" sollen die Kinder vom 7. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre, jedenfalls aber 7 Jahre, die Schule besuchen. Im Winter wie im Sommer soll der Unterricht an vier Tagen in der Woche je sechs, am Mittwoch und Sonnabend je drei Stunden dauern. Jede Schulversäumnis soll mit einem Kreuzer geahndet werden. Die kurhessische Konsistorialordnung von 1726 bestimmt: Alle Eltern sollen gehalten sein, ihre Kinder vom vollendeten 7. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre in die Schule zu schicken, und zwar nicht bloß des Winters, sondern auch im Sommer wenigstens 2 bis 3 Tage in der Woche. In Württemberg wurde der Schulzwang 1649 verordnet und durch die Schulordnung von 1729 vervollständigt. In den kursächsischen Landen wird mit der Verordnung von 1713 der Schulzwang eingeführt und 1724 befohlen, daß alle Kinder ununterbrochen vom 5. bis zum 14. Lebensjahre die Schule besuchen und die säumigen Eltern bestraft werden sollen. In Bayern reichen die Anfänge des Schulzwanges bis in die Zeit vor dem 30jährigen Kriege zurück; an eine allgemeine Durchführung der

Anordnungen ist unter den in diesem Lande in der ersten Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts herrschenden Zuständen natürlich nicht zu denken. In Baden erschienen von der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts an Verordnungen, welche die Schulpflicht nach modernen Grundsätzen regelten und auch die Sonntagsschulen (für Jünglinge vom 14. bis 20., für Jungfrauen vom 14. bis 18. Lebensjahre) zur Einführung brachten. In Preußen ist vor dem Jahre 1717 ein ernstlicher Anlauf, den Schulzwang einzuführen, nicht gemacht worden. An guten Ratschlägen und Ermahnungen hat es allerdings auch hier nicht gefehlt. Die Schulordnung des Kurfürsten Johann Georg (1573) verlangt, daß „auf den Dörfern alle Sonntag-Nachmittage oder in der Woche einmal der Küster mit Rat des Pfarrers den Leuten, sonderlich aber Kindern und Gesinde den kleinen Katechismum Lutheri unverändert vorlesen und beten lehren, auch nach Gelegenheit umherfragen, was sie gelernt haben. Die Pfarrer sollen öffentlich verkündigen und vermanen, daß jeder seine Kinder, sobald sie altershalber dazu tauglich, in die Schule schikken und in Gottesfurcht und guter Disciplin erziehen soll." Der Große Kurfürst befahl 1662, „daß die Kirchen und Gemeinden allen Fleiß anwenden sollten, daß hin und wieder sowohl in Dörfern, Flecken und Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würde, und sein Nachfolger, König Friedrich I. will (1698), daß „die Kinder auch zur Erntezeit auf dem Lande, wenigstens des Morgens zwei Stunden zur Schule kommen und überhaupt fleißig zur Schule gehalten werden." Die Schulpflicht wird thatsächlich aber erst von Friedrich Wilhelm I. durch die Verordnung vom 28. September 1717 ausgesprochen. In derselben wird anbefohlen, „daß hinkünfftig an denen Orten, wo Schulen seyn, die Eltern bei nachdrücklicher Strafe gehalten seyn sollen, Ihre Kinder gegen Zwey Dreyer Wochentliches Schuel-Geld von einem jeden Kinde, im Winter täglich und im Sommer, wann die Eltern die Kinder bey ihrer Wirthschaft benöthiget seyn, zum wenigsten ein oder zweymal die Woche, damit Sie dasjenige, was im Winter erlernet worden, nicht gäntzlich vergessen mögen, in die Schuel zuschicken. Falß aber die Eltern das Vermögen nicht hätten: So wollen Wir, daß solche Zwey Dreyer aus jedes Orts Allmosen bezahlet werden sollen." Friedrich der Große faßt diese Vorschriften in seinem General-Landschul-Reglement (1763) bestimmter. Der § 1 desselben lautet: „Zuförderst wollen Wir, daß alle Unsere Unterthanen, es mögen seyn Eltern, Vormünder oder Herrschaften, denen die Erziehung der Jugend oblieget, ihre eigene sowohl als ihrer Pflege anvertraute Kinder, Knaben oder Mädchen, wo nicht eher doch höchstens vom Fünften Jahre ihres Alters in die Schulen schicken, auch damit ordentlich bis ins Dreizehnte und Vierzehnte Jahr kontinuieren und sie so lange zur Schule halten, bis sie nicht nur das Nötigste vom Christentum gefasset haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Rat und Antwort geben können, was ihnen nach den von unsern Consistoriis verordneten und approbierten Lese-Büchern beygebracht werden soll." Eine bestimmtere Fassung erhielten diese Vorschriften im Allgemeinen Landrecht (1794), in welchem § 43 und 46 Titel 12, Teil II lauten: „§ 43. Jeder Einwohner, welcher den nötigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken. § 46. Der Schulunterricht muß so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach dem Befunde seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefaßt hat." Diese Vorschriften wurden durch Kabinetts-Ordre vom 14. Mai 1825 auch auf diejenigen preußischen Landesteile ausgedehnt, in denen das Allgemeine Landrecht keine Geltung hat und bezeichnen den gegenwärtigen Rechtszustand in Preußen, doch wird in der Praxis von der Heranziehung der Kinder vom fünften Jahre ab nicht Gebrauch gemacht, und das Ende der Schulpflicht im allgemeinen auf das vollendete 14. Lebensjahr festgesetzt. Die Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 begnügt sich mit der Bestimmung, daß „Eltern und deren Stellvertreter ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen dürfen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist."

Die Ausführung der in Vorstehendem angeführten Vorschriften ist natürlich sehr ungleichmäßig gewesen, und vielfach ist ein hoch entwickeltes Schulwesen später, unter weniger guter Pflege, wieder auf einen niederen Stand zurückgesunken. Einige Ziffern werden zur Illustration dienen können. Im Jahre 1824 waren im Regierungsbezirk Aachen 66611 Kinder im Alter von 5 bis 14 Jahren vor-

handen. Von diesen besuchten 34140, also etwa die Hälfte, die Schulen. Von den 1852 evangelischen Kindern waren 1600, von den 64401 katholischen 32403, von den 358 jüdischen 137 in Volks-, Mittel- und gelehrten Schulen eingeschult. Ähnlich wird es in anderen preußischen Landesteilen auch wohl gestanden haben. In Berlin entbehrten 1818 nach Beckedorffs Jahrbüchern 6000 Kinder des Unterrichts. Die Gesamtzahl der schulpflichtigen Kinder wird nach der damaligen Einwohnerzahl (164000) auf 27000 angenommen. Die amtlichen Ziffern der preußischen Unterrichtsverwaltung lassen die allmähliche Besserung einigermaßen erkennen. Die nachstehende Tabelle giebt die Zahl der in den öffentlichen Volksschulen untergebrachten Kinder und daneben zum Vergleich die Bevölkerungsziffer für die einzelnen Jahre an.

Schulkinder in öffentlichen Volksschulen.

| | Knaben | Mädchen | Summa | Bevölkerungsziffer | Die Volksschüler machten aus: % |
|---|---|---|---|---|---|
| 1822 | 743207 | 683838 | 1427045 | 11664133 | 12,2 |
| 1825 | 822077 | 755922 | 1577999 | 12256725 | 12,9 |
| 1828 | 925438 | 866265 | 1791703 | 12726110 | 14,8 |
| 1831 | 987475 | 930459 | 1917934 | 13038960 | 14,7 |
| 1834 | 1075857 | 1026414 | 2102271 | 13507999 | 15,6 |
| 1837 | 1108015 | 1061232 | 2169247 | 14098125 | 15,4 |
| 1840 | 1133288 | 1090951 | 2224239 | 14928501 | 14,9 |
| 1843 | 1184864 | 1143282 | 2328146 | 15471084 | 15,0 |
| 1846 | 1235448 | 1197885 | 2433333 | 16112038 | 15,1 |
| 1849 | 1244401 | 1208661 | 2453062 | 16331187 | 15,2 |
| 1852 | 1310913 | 1272652 | 2583565 | 16935420 | 15,2 |
| 1855 | 1322747 | 1292635 | 2615382 | 17202831 | 15,2 |
| 1858 | 1376278 | 1342794 | 2719072 | 17739913 | 15,3 |
| 1861 | 1406014 | 1372194 | 2778208 | 18491220 | 15,0 |
| 1864 | 1427191 | 1398131 | 2825322 | 19255139 | 14,7 |
| 1867 | 3035275 | | 3035275 | 19672237 *) | 15,4 |
| 1871 | 3900655 | | 3900655 | 24639706 | 15,8 |
| 1878 | 4200160 | | 4200160 | 26664427 | 15,8 |
| 1882 | 4339729 | | 4339729 | 27694854 | 15,7 |
| 1886 | 2422044 | 2416203 | 4838247 | 28645832 | 16,9 |
| 1891 | 2467558 | 2448918 | 4916476 | 29955281 **) | 16,4 |

Neben dem steigenden Prozentsatz der Volksschüler im Verhältnis zur Bevölkerungsziffer darf die Annäherung der Zahlen für Knaben und Mädchen überall als ein Beweis für die Besserung des Schulbesuchs betrachtet werden. Die Beschulung der Mädchen bleibt in den deutschen Staaten lange hinter der der Knaben zurück. Auch heute ist völlige Gleichheit noch nicht vorhanden. Abgesehen von der Fortbildungsschulpflicht, die nur in einzelnen Staaten auf das weibliche Geschlecht ausgedehnt worden ist, sehen mehrere Staaten für die Mädchen auch eine frühere Entlassung aus der Volksschule vor (Elsaß-Lothringen, Schwarzburg-Rudolstadt, einzelne Gebiete von Oldenburg, Schleswig-Holstein). Die Zahl der Knaben wird in den Volksschulen allerdings auch bei völlig gleichmäßiger Beschulung beider Geschlechter wegen der größeren Zahl der Knabengeburten in der Regel größer sein, als die der Mädchen. Wo es nicht der Fall ist, (z. B. in Bayern) bestehen für die Knaben viele Mittel- und höhere Schulen, während sie für die Mädchen fehlen.

*) Dies die Ziffer für den Umfang des Staatsgebietes im Jahre 1866; mit Einschluß der neuen Provinzen betrug die Einwohnerzahl 23971337.

**) 1. Dezember 1890.

**2. Beginn, Dauer und Ende der Schulpflicht nach den gegenwärtig geltenden Bestimmungen.** a) **Preußen.** In Preußen gelten für den größten Teil des Staatsgebietes die bereits angeführten Vorschriften des Allgemeinen Landrechts, werden aber nicht ihrem Wortlaut entsprechend gehandhabt. Für die übrigen Landesteile bestehen besondere Gesetze. So bestimmen z. B. § 31 und 65 der Schulordnung für Schleswig-Holstein vom 24. August 1814, daß die Kinder vom Anfange des sechsten oder spätestens siebenten Jahres an bis zur Konfirmation (die bei den Knaben mit dem vollendeten 16., bei den Mädchen mit dem vollendeten 15. Jahre erfolgt) die Schule besuchen sollen. Nach § 1 der Schulordnung für die Provinzen Ost- und Westpreußen vom 11. Dezember 1845 kann jedes Kind schon nach vollendetem fünften, soll aber nach vollendetem sechsten Lebensjahre zur Schule geschickt werden. In der Praxis wird sonst allgemein das vollendete sechste Jahr als Aufnahmetermin angesehen, und nirgends findet eine zwangsweise Heranziehung der Kinder vor diesem Alter statt. Aus persönlichen und örtlichen Gründen (Schwächlichkeit des Kindes, weite und beschwerliche Schulwege) wird die Aufnahme in den Schulunterricht vielfach auf das vollendete siebente Lebensjahr hinausgeschoben, während andererseits viele Eltern die Einschulung vor dem vollendeten sechsten Jahre wünschen und in der Regel auch erreichen. Letzteres ist namentlich in den Städten bei solchen Kindern der Fall, die später in eine höhere Schule übergehen sollen.

Über das Ende der Schulpflicht bestimmt bekanntlich das Allgemeine Landrecht, und gleichlautend die Kabinetts-Ordre vom 14. Mai 1825, daß der Schulbesuch so lange dauern soll, bis das Kind nach dem Befund seines Seelsorgers (an dessen Stelle seit Erlaß des Schulaufsichtsgesetzes vom 11. März 1872 der Schulinspektor getreten ist) die jedem vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefaßt hat. Die Unterrichtsbehörden haben in Übereinstimmung mit den höchsten Gerichtshöfen dieser Bestimmung die Deutung gegeben, daß vor vollendetem 14. Jahre die Reife, die das Gesetz im Auge hat, nicht erlangt werde und der Schulbesuch deswegen bis zu diesem Zeitpunkte unter allen Umständen fortgesetzt werden müsse, bei nicht genügender Reife aber darüber hinaus gefordert werden könne. Bei völliger Übereinstimmung in der prinzipiellen Auffassung haben Behörden und Gerichte im einzelnen in diesem Punkte aber doch sehr verschiedene Entscheidungen getroffen, so daß der Mangel einer nach dem Alter des Kindes völlig klaren Bestimmung sich außerordentlich bemerkbar macht. In den Schulgesetzentwürfen der Jahre 1890 und 1891 war darum auch die landrechtliche Fassung beiseite geschoben und die folgende Bestimmung aufgenommen worden: „Die Schulpflicht eines Kindes endet mit dem auf das vollendete 14. Lebensjahr folgenden Entlassungstermin." In der Praxis wird in der Regel so verfahren, daß die Kinder bei dem Semesterschluß entlassen werden, der ihrem Geburtstage am nächsten liegt, also je nach den Umständen mit $13^3/_4$, 14 und $14^1/_4$ Jahren. Für das ehemalige Herzogtum Nassau und die Provinzen Ost- und Westpreußen endete die Schulpflicht nach der Schulordnung von 1817 bezw. vom 11. Dezember 1845 mit dem vollendeten 14. Lebensjahr. Diese Bestimmung ist insofern äußerst unpraktisch, als sie laut Erkenntnis des Kammergerichts vom 23. März 1885 nicht gestattet, die Entlassung mit dem auf das 14. Lebensjahr folgenden Semesterschluß allgemein anzuordnen. Die Regierung zu Danzig hatte z. B. verfügt, daß im Frühjahr diejenigen Kinder entlassen werden sollten, die bis zum 31. März, und im Herbst diejenigen, die bis zum 30. September das 14. Lebensjahr vollenden. Durch jene Entscheidung des Kammergerichts veranlaßt, ist unterm 24. Juni 1898 nun folgende Bestimmung getroffen worden: „1. Bei den halbjährlich abzuhaltenden Entlassungsprüfungen ist von dem Ortsschulinspektor zu ermitteln, ob die im nächstfolgenden Schulhalbjahr 14 Jahre alt werdenden Kinder die volle Reife zur Entlassung erlangt haben. 2. Ist die volle Reife vorhanden, so sind diese Kinder mit dem Ablauf des Schulhalbjahres, in dem ihre Prüfung stattgefunden hat, von dem Ortsschulinspektor aus der Schule zu entlassen. 3. Ergiebt die Prüfung, daß ein Kind die Reife nicht voll erlangt hat, so hat der Ortsschulinspektor die Entlassung gemäß § 2 der Schulordnung vom 11. Dezember 1845 bis auf weiteres hinauszusetzen."

Das Hannöversche Schulgesetz vom 26. Mai 1845 § 5 verweist auf die territorialen Schulordnungen, die sich meist an das 14. Lebensjahr halten. In Schleswig-Holstein dauert die Schulpflicht für die Knaben bis zum vollendeten 16., für die Mädchen bis zum vollendeten 15. Lebensjahre.

Die preußische Regierung ist mit den Regierungen aller deutschen Staaten, mit Ausnahme von Bayern und Braunschweig, die eine solche Vereinbarung unter Angabe von Gründen abgelehnt haben, dahin übereingekommen, „daß die dem preußischen Staate angehörenden Kinder, welche sich in einem anderen Bundesstaate aufhalten, und die einem der letzteren angehörenden Kinder, welche sich im preußischen Staate aufhalten, nach Maßgabe der im Lande des Aufenthalts bestehenden Gesetze wie Inländer zum Besuche der Schule herangezogen werden sollen;

„daß diese Nötigung zum Besuch der Schule sich nicht nur auf die eigentliche Elementarschule (Volksschule), sondern, wo daneben eine sog. Sonntags- oder Fortbildungsschule mit obligatorischem Charakter besteht, auch auf diese erstrecke;

„daß jedoch Kinder, welche sich durch ein Zeugnis der zuständigen heimischen Schulbehörde darüber ausweisen, daß sie der Schulpflicht, wie sie nach der Gesetzgebung ihrer Heimat normiert ist, vollständig Genüge geleistet haben, von fernerem Schulbesuche zu entbinden sind, auch wenn das am Orte ihres Aufenthalts geltende Gesetz eine größere Ausdehnung des obligatorischen Unterrichts vorschreibt." Vereinbarungen dieser Art, die auch zwischen anderen deutschen Staaten bestehen, ersetzen einigermaßen das für das Schulwesen noch fehlende Reichsindigenat.

b) **Die übrigen deutschen Staaten.** In Bayern ist nach der Verordnung vom 23. De-

zember 1802 jedes Kind vom 6. bis zum vollendeten 12., seit 1856 bis zum 13. Lebensjahre zum Besuch der Werktagsschule, von da ab bis zum 16. Jahre zum Besuch der Feiertagsschule verpflichtet. In Württemberg (Novelle vom 6. November 1858 Artikel 1) dauert die Schulpflicht vom Anfang des 7. bis zum 14. Lebensjahr. Die Entlassung vor dem 14. Jahre wird bei genügenden Kenntnissen mit Rücksicht auf dringende Familienverhältnisse genehmigt. An die Volksschule schließt sich die obligatorische Fortbildungs- bezw. die Sonntagsschule an. In Sachsen (Volksschulgesetz vom 26. April 1873 § 4) dauert die Schulpflicht vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14., bei mangelhaften Leistungen bis zum 15. Lebensjahre. Zum Besuch der Fortbildungsschule sind die Knaben 3 Jahre lang verpflichtet, falls nicht in anderer Weise für ihren ferneren Unterricht gesorgt wird. In Baden (Gesetz vom 13. Mai 1892) beginnt die Schulpflicht mit dem 6. und endet mit dem 14. Lebensjahr. Erleichterungen sind vorgesehen. Durch Gesetz vom 18. Februar 1874 ist die obligatorische Fortbildungsschule eingeführt, für Knaben zwei Jahre, für Mädchen ein Jahr. In Hessen (Gesetz vom 16. Juni 1874, Art. 9) dauert die Schulpflicht ebenfalls vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre und kann bei mangelhaften Leistungen in den Hauptfächern (Religion, Deutsch, Rechnen, Schreiben) um ein Jahr verlängert werden. Zum Besuch der Fortbildungsschule sind die Knaben drei Jahre lang verpflichtet. In Oldenburg (Gesetze vom 3. April 1855 und 26. Februar 1870) dauert die Schulpflicht vom vollendeten 6.—14. Lebensjahr, in den Fürstentümern für Knaben bis zum 15. Jahre. In Mecklenburg-Schwerin beginnt die Schulpflicht mit dem 7. und endet mit dem 13. Lebensjahr, meist mit der Konfirmation, in Mecklenburg-Strelitz beginnt die Schulpflicht mit dem 6. Jahre und dauert bis zur Konfirmation. In den übrigen Staaten sind die Abweichungen von der Regel: Beginn mit dem vollendeten 6., Ende mit dem vollendeten 14. Lebensjahre unerheblich. Die Fortbildungsschulpflicht besteht außer in den bereits genannten Staaten in Sachsen-Koburg-Gotha (für Knaben 2 Jahre), Sachsen-Meiningen (für beide Geschlechter 2 Jahre), Sachsen-Weimar-Eisenach (Knaben 2 Jahre), Schwarzburg-Sondershausen und Waldeck (Knaben bis zum 16. Jahre).

c) **Außerdeutsche Staaten.** In der Schweiz ist die Schulpflicht sehr ungleichmäßig festgesetzt, was die nachstehende Tabelle zeigt.

| Kantone | Eintrittsalter Jahr | Dauer der Schulpflicht. 1. Alltagsschule | 2. Ergänzungsschule |
|---|---|---|---|
| 1. Zürich . . | 6. | 6 | 3 |
| 2. Bern . . | 6. | 8—9 | —*) |
| 3. Luzern . . | 7. | 7 | 2 |
| 4. Uri . . . | 7. | 6 | 2 |
| 5. Schwyz . . | 7. | 7 | — |
| 6. Oberwalden | 7. | 6 | 2 |
| 7. Nidwalden . | 7. | 6 | 2**) |
| 8. Glarus . . | 6. | 7 | 2 |
| 9. Zug . . . | 6. | 6 | 3 |
| 10. Freiburg . | 6. | 9***) | — |
| 11. Solothurn . | 7. | 8†) | — |
| 12. Baselstadt . | 6. | 8 | — |
| 13. Baselland . | 6. | 6 | 3 |
| 14. Schaffhausen . | 6. | 8—9 | — |
| 15. Appenzell A.-Rh. . | 6. | 7 | 2 |
| 16. Appenzell I.-Rh. . | 6. | 6 | 2 |
| 17. St. Gallen | 6. | 7 | 2 |
| 18. Graubünden | 7. | 8 | — |
| 19. Aargau . | 7. | 8 | — |
| 20. Thurgau . | 6. | 9††) | — |
| 21. Tessin . . | 6. | 8 | — |
| 22. Waadt . . | 6.—7. | 8—9 | — |
| 23. Wallis . . | 7. | 8 | — |
| 24. Neuenburg . | 7. | 6—7 | 2 |
| 25. Genf . . | 7. | 6 | 2 |

In den österreichischen Kronländern besteht zum Teil 6jährige (Dalmatien, Istrien, Galizien, Bukowina, Landschulen Krains), zum Teil 8jährige Schulpflicht. Da, wo der Schulunterricht acht Jahre lang obligatorisch ist, kann der Landesschulrat für Kinder der zwei obersten Jahrgänge eine Verkürzung der vorgeschriebenen Schulzeit, z. B. durch Verminderung der wöchentlichen Schulstunden oder Einschränkung des Unterrichts auf den Winter eintreten lassen. In Ungarn müssen alle Kinder, die nicht genügenden anderweitigen Unterricht

*) Die Mädchen sind noch ein Jahr zum Besuch der Arbeits-, Fortbildungs- oder Haushaltungsschule verpflichtet.

**) Nur für Knaben.

***) Für Mädchen nur 8 Jahre.

†) Mädchen 7 Jahre Alltagsschule und 1 Jahr Arbeitsschule.

††) Mädchen 8 Jahre Alltagsschule und 2 Jahre Gesangs- und Arbeitsschule.

empfangen, was durch Prüfungen an den öffentlichen Lehranstalten nachzuweisen ist, vom 6. bis zum 12. Lebensjahre die Alltags- und dann bis zum 15. Lebensjahre die Wiederholungs- oder Fortbildungsschule besuchen. Das schwedische Schulgesetz vom 10. Dezember 1897 (§ 35, Abs. 1 und 3) schreibt vor: „Das Schulalter des Kindes wird von dem Kalenderjahre ab gerechnet, in dem es das 7. Jahr vollendet, bis zu dem, in welchem es das 14. Lebensjahr beendet hat. — Der Schüler, welcher am Ende der Schulzeit sich nicht die Kenntnisse erworben hat, welche bei seinem Abgange aus der Schule für notwendig erachtet werden, soll weiterhin als schulpflichtig angesehen werden, während der Schüler, der schon vor Ablauf der Schulpflicht das Maß der nötigen Kenntnisse erworben hat, vom Schulbesuch entbunden werden darf." § 38 desselben Gesetzes bestimmt: „Die schulpflichtigen Kinder, welche zu Hause unterrichtet werden sollen, müssen vom Schulunterrichte seitens des Schulrates befreit werden, jedoch unter dem Vorbehalt, daß die Eltern oder Vormünder als befähigt angesehen werden, sorgfältig auf den Unterricht der Kinder zu achten. Solche vom Schulunterricht befreiten Kinder sind gehalten, auf Aufforderung des Schulrats sich zu einer festgesetzten Prüfung einzufinden. Auch soll der Schulbesuch zur Pflicht gemacht werden, wenn es sich zeigt, daß die Kinder nicht die entsprechende Unterweisung empfangen." In Norwegen (Volksschulgesetz vom 16. Mai 1860) sind alle Kinder vom vollendeten 8. Jahre bis zur Konfirmation, die im 14. oder 15. Jahre stattfindet, schulpflichtig. Kinder, welche die nötigen Kenntnisse besitzen und hinreichend entwickelt sind, können schon nach zurückgelegtem 13. Lebensjahre entlassen werden. Das dänische Gesetz vom 2. Mai 1855 (Zusätze vom 30. September 1864) besagt: Die Schulpflicht beginnt mit dem Anfange des 7. Lebensjahres. Nach vollendetem 13. Jahre kann bei genügenden Leistungen ein Kind auf Wunsch der Eltern oder deren Stellvertreter aus der Schule entlassen werden. Nach vollendetem 15. Jahre muß es geschehen, wenn die Eltern es verlangen. Kinder, die privaten Unterricht erhalten, müssen sich den halbjährlichen Prüfungen der öffentlichen Schulen unterziehen — und werden sofort dem öffentlichen Unterricht überwiesen — wenn sie nicht erscheinen oder unzureichende Leistungen aufweisen. In England hat der Staat sich erst durch Erlaß des Elementarschulgesetzes (Elementary Education Act) vom 9. August 1870 mit dem Volksschulwesen befaßt. Der staatliche Schulzwang wurde durch das Gesetz aber nicht eingeführt. Jeder Schulbehörde (School Board) blieb es überlassen, durch besondere Satzungen mit Genehmigung der Regierung solchen in ihrem Distrikte einzuführen und für Zuwiderhandelnde eine Geldstrafe bis zu 5 sh zu verhängen. Durch ein Gesetz vom 15. August 1876 wurde diese Bestimmung dahin erweitert, daß, wo keine Schulbehörden bestehen, wenigstens Schulbesuchs-Komitees (School Attendence Commitees) gebildet werden müssen, die ebenfalls den Schulbesuch obligatorisch machen können. Diese Bestimmungen in Verbindung mit dem Fabrikgesetz von 1878, worin festgesetzt ist, daß die Fabrikkinder bis zum 13. Jahre wenigstens fünfmal wöchentlich die Schule besuchen müssen, haben den Unterricht thatsächlich allgemein und obligatorisch gemacht. Holland hat keinen Schulzwang. Die Lehrervorstände und Schöffenkollegien sollen den Schulbesuch der 6—12jährigen Kinder durch Ermahnungen, Bekanntmachung der Schülerlisten und indirekte Zwangsmaßregeln (Entziehung öffentlicher Unterstützungen ꝛc.) herbeiführen. Auch in Belgien besteht kein Schulzwang. Der Schulbesuch soll vom 7.—14. Jahre stattfinden. Für Frankreich bestimmt das Gesetz vom 28. März 1882: Der Unterricht ist für alle Kinder vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 13. Jahre obligatorisch. Jedoch kann schon durch das Bestehen einer Prüfung im Alter von 11 Jahren die Entlassung aus der Schule herbeigeführt werden. Die italienische Schulpflicht umfaßt vier Jahre. Nach dem Gesetz vom 15. Juli 1877 müssen die Kinder die niedere Elementarschule vom 6. bis zum 9. Jahre besuchen und dann noch ein Jahr lang die Abendschulen, wo solche bestehen. Rußland hat natürlich keinen Schulzwang. In der Union besteht nur in den Neu-Englandstaaten, ferner in New York, Jersey, Texas, Nevada und Kalifornien die gesetzliche Schulpflicht in unserem Sinne. Über ihre Durchführung wird aber sehr verschieden geurteilt, und die amtlich mitgeteilten Ziffern scheinen vielfach „ungenau" zu sein.

**3. Der thatsächliche Besuch der Volksschulen.** Ein sicheres Maß dafür, inwieweit den vorstehend skizzierten gesetzlichen Vorschriften entsprochen wird, ist schwer zu finden. Die vorliegenden statistischen Angaben werden durch

mancherlei Umstände beeinflußt: durch die Dauer der Schulpflicht, den Kinderreichtum, die Ausdehnung des höheren Schulwesens und den Privatunterricht. Man würde deswegen z. B. zu ganz falschen Schlüssen kommen, wenn man den sog. Bildungsnenner, d. h. den Prozentsatz, den die Volksschüler von der Bevölkerungsziffer bilden, ohne weiteres zu Grunde legte. Immerhin aber erhält man dadurch einen einigermaßen brauchbaren Maßstab für die Vorzüglichkeit des Volksschulunterrichts. Ein Land, das einen hohen Prozentsatz von Volksschülern hat, besitzt unter allen Umständen eine lang ausgedehnte und gut durchgeführte Schulpflicht, und wenn die Ziffern nur auf die öffentlichen Volksschulen sich beziehen, so darf auch angenommen werden, daß die Schulen nach ihrer inneren Einrichtung gut sind, andernfalls würde ihnen das Privatschulwesen Konkurrenz machen. Die nachstehende Tabelle giebt die entsprechenden Ziffern für die deutschen Staaten.

| Staaten | Bevölkerungsziffer (1. Dez. 1890)*) | Volksschüler | Volksschüler auf je 100 der Bevölkerung |
|---|---|---|---|
| Preußen | 29 957 367 | 4 916 476 | 16,41 |
| Bayern | 5 594 982 | 827 279 | 14,79 |
| Sachsen | 3 502 684 | 576 641 | 16,46 |
| Württemberg | 2 036 522 | 314 690 | 15,45 |
| Baden | 1 657 867 | 272 604 | 16,44 |
| Hessen | 992 883 | 163 036 | 16,42 |
| Mecklenb.-Schwerin | 578 342 | 84 834 | 14,67 |
| Sachsen-Weimar | 326 091 | 53 540 | 16,42 |
| Mecklenb.-Strelitz | 97 978 | 15 309 | 15,62 |
| Oldenburg | 354 968 | 60 407 | 17,02 |
| Braunschweig | 403 773 | 68 999 | 17,09 |
| Sachsen-Meiningen | 223 832 | 39 592 | 17,69 |
| Sachsen-Altenburg | 170 864 | 29 625 | 17,34 |
| Sachs.-Coburg-Gotha | 206 513 | 33 503 | 16,22 |
| Anhalt | 271 963 | 45 222 | 16,63 |
| Schwarzb.-Sondershausen | 75 510 | 12 963 | 17,17 |
| Schwarzburg-Rudolstadt | 85 863 | 14 567 | 16,96 |
| Waldeck | 57 281 | 10 440 | 18,23 |
| Reuß ä. L. | 62 754 | 10 988 | 17,51 |
| Reuß j. L. | 119 811 | 19 503 | 16,28 |
| Schaumburg-Lippe | 39 163 | 6 758 | 17,26 |
| Lippe | 128 495 | 23 535 | 18,32 |
| Lübeck | 76 485 | 8 956 | 11,71 |
| Bremen | 180 443 | 25 718 | 14,25 |
| Hamburg | 622 530 | 66 658 | 11,49 |
| Elsaß-Lothringen | 1 603 506 | 223 845 | 13,96 |
| Deutsches Reich | 49 428 470 | 7 925 688 | 16,03 |

*) Die Ergebnisse der Zählung von 1895 konnten nicht benutzt werden, da die Schülerziffern sämtlich aus den Jahren 1889—92 stammen.

Aus diesen Ziffern kann man die Wirkungen der verschiedenen Bestimmungen über die Schulpflicht auf den Schulbesuch sehr gut erkennen. Die niedrigen Ziffern für Bayern, Mecklenburg und Elsaß-Lothringen erklären sich aus der verkürzten Schulzeit, die der Hansestädte aus dem geringeren Kinderreichtum und der großen Zahl von höheren und Privatschulen. (Andere Großstädte haben noch kleinere Ziffern, für das Jahrzehnt 1882/91 z. B. Berlin 10,8, Hamburg 9,8, Breslau 11,3, Leipzig 8,9, Dresden 10,8, Wien 8,1 und Budapest 7,2 % der Bevölkerung.)

Einige speziellere Ziffern mögen noch für Preußen und Bayern hier folgen. Preußen hatte am 1. Dezember 1890 5 299 310 schulpflichtige Kinder im Alter von 6—14 Jahren und 722 883 Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren, van denen ebenfalls schon ein Teil eingeschult ist, wie auch über 14 Jahre alte Kinder in den Volksschulen in ziemlicher Anzahl vorhanden sind. Van den schulpflichtigen Kindern besuchten zur selben Zeit (25. Mai 1891):

| | |
|---|---|
| die öffentlichen Volksschulen | 4 916 476 |
| Privatunterricht, Privat- u. andere Schulen | 280 389 |
| wegen Überfüllung nicht aufgenommen | 3 239 |
| aus zulässigen Gründen nach dem sechsten Jahre noch nicht eingeschult | 17 527 |
| aus zulässigen Gründen vor dem 14. Jahre entlassen | 62 838 |
| wegen körperlicher oder geistiger Mängel dispensiert | 10 041 |
| besuchen ohne triftigen Grund die Schule nicht | 945 |
| | 5 291 455 |

Wenn man die Ziffern der Volkszählung als maßgebend ansieht, darf man annehmen, daß noch eine recht erhebliche Zahl van Kindern in den Schulnachweisungen fehlt. In Bayern nahm die Zahl der Volksschüler trotz Verbesserung des Schulwesens in den letzten Jahren ab und zwar van 859 116 (1886/87) auf 817 589 (1892/93), während die Zahl der Feiertagsschüler (1884/85: 263 103, 1892/93: 304 227) und der Fortbildungsschüler (1884/85: 24 031, 1892/93: 31 321) erheblich zunahm.

Den thatsächlichen Schulbesuch in den ausländischen Schulen kennzeichnen folgende Ziffern.

die den Prozentsatz der Elementarschüler angeben.

| | |
|---|---|
| Belgien | 11,10 |
| Dänemarck | 12,87 |
| Frankreich | 14,47 |
| Griechenland | 6,19 |
| Großbritannien und Irland | 15,45 |
| Italien | 8,14*) |
| Niederlande | 14,25 |
| Österreich | 13,40 |
| Ungarn | 12,59 |
| Bosnien | 2,70 |
| Portugal | 4,66 |
| Rumänien | 4,41 |
| Rußland (Eur.) | 1,03**) |
| Finnland | 18,29***) |
| Schweden | 16,37 |
| Norwegen | 17,02†) |
| Schweiz | 15,73 |
| Serbien | 3,38 |
| Spanien | 10,95 |
| Union | 13,95 |

Einige nähere Angaben mögen noch über Österreich folgen: Im Schuljahr 1889/90 betrug die Anzahl der normal entwickelten Kinder, die dem Schulunterricht gänzlich entzogen wurden, in

| | | Auf 100 Schüler berechnet |
|---|---|---|
| Niederösterreich | 171 | 0,05 |
| Oberösterreich | ? | ? |
| Salzburg | 23 | 0,09 |
| Steiermark | 4 385 | 2,42 |
| Kärnten | 1 495 | 2,78 |
| Krain | 6 633 | 8,38 |
| Triest samt Gebiet | ? | |
| Görz und Gradisca | 3 830 | 27,05 |
| Istrien | 17 458 | |
| Tirol | 2 004 | |
| Vorarlberg | 1 | 1,41 |
| Böhmen | 1 749 | 0,18 |
| Mähren | 926 | 0,23 |
| Schlesien | 773 | 0,85 |
| Galizien | 359 596 | 38,04 |
| Bukowina | 33 658 | 42,82 |
| Dalmatien | 4 029 | 15,68 |
| Österreich | 436 731 = | 12,23. |

*) So viele eingeschrieben, anwesend Ende 1892/93: 5,91.
**) Europ. Rußland ohne Polen.
***) Alle Unterricht genießenden Kinder.
†) Schulpflichtige Kinder.

**4. Die Kontrollierung des Schulbesuchs.** Für die Kontrollierung des Schulbesuchs haben die einzelnen Schulbehörden eingehende Vorschriften erlassen, nach denen sie und mit ihnen im Einvernehmen die Polizeiorgane die Kontrolle ausüben. Die Vielgestaltigkeit der Verhältnisse gestattet ein näheres Eingehen auf diese Materie nicht. Die preußischen Regierungen haben eingehende Vorschriften erlassen über die Anlage der Stammlisten, der Absentenlisten (vergl z. B. Verfügung der Bromberger Regierung vom 1. Dezember 1870), über die Kontrollierung der Teilnahme am Religionsunterricht in Simultanschulen (Verfügung der Danziger Regierung vom 31. März 1872), die Beschulung der Schifferkinder, die an jedem Aufenthaltsort die Schule besuchen und von den kommunalen Behörden in die Schulen aufgenommen werden müssen (Reg.-Verf. Bromberg, den 11. November 1878 und Posen, den 18. Juni 1879) und der Hütekinder, deren ordnungsmäßige Beschulung besonders den Schulbehörden der östlichen Provinzen Schwierigkeiten bereitet. In betreff der letzteren haben die früheren strengeren Vorschriften auf den Widerspruch aus landwirtschaftlichen Kreisen leider eine Milderung erfahren, die im Gegensatz steht zu den strengeren Verboten, welche für die gewerbliche Kinderarbeit getroffen worden sind.

**5. Die Bestrafung der Schulversäumnisse.** Die Schulversäumnisstrafen gelten in Preußen als Strafen für Übertretungen der Eltern und werden als solche behandelt. Demgemäß ist Antrag auf gerichtliche Entscheidung möglich. Der Antrag auf Bestrafung muß vom Schulinspektor gestellt werden. Ohne einen solchen Antrag ist die Polizeibehörde, welche die Strafen verhängt, zum Einschreiten nicht berechtigt. Wohl aber steht der Polizei das Recht zu, ihr unbegründet erscheinende Anträge abzulehnen (Ministerial-Erlaß vom 17. Juli 1873). Die Schulinspektoren können verlangen, daß ihnen über die Bestrafungen Mitteilung gemacht wird, den Ablehnungen und Ermäßigungen an Strafanträgen gegenüber steht ihnen die Beschwerde bei den vorgeordneten Verwaltungsbehörden offen. Die Höhe der Versäumnisstrafen ist zum Teil durch Gesetze und Verordnungen festgesetzt. Im Gebiete des Allgemeinen Landrechts und nach Erlaß des Gesetzes vom 6. Mai 1886 auch in Ost- und Westpreußen und Schlesien ist dagegen § 48 Tit. 12 Teil II des Landrechts:

„Ihnen (den Schulaufsehern) liegt es ob, unter Beistand der Obrigkeit darauf zu sehen, daß alle schulfähigen Kinder nach obigen Bestimmungen (§ 43 ff.) erforderlichen Falls durch Zwangsmittel und Bestrafung der nachlässigen Eltern zur Besuchung der Lehrstunden angehalten werden" maßgebend, wonach die Polizeibehörden berechtigt sind, ihrerseits Verordnungen zu treffen und die Strafsätze zu bestimmen, die den provinziellen Verhältnissen angemessen sind. Dies ist insofern von Bedeutung, als die aus früherer Zeit stammenden Strafbestimmungen vielfach so niedrige Strafsätze enthalten, daß sie den Eltern nicht fühlbar werden. Die Strafgelder sind an die Schulkassen abzuführen. Neben der Bestrafung der Schulversäumnisse ist auch zwangsweise Zuführung der Kinder statthaft.

**6. Dispensationen vom Schulbesuch.** Vielfache Störungen im Schulbesuch bewirkt der kirchliche bezw. religiöse Unterricht, insbesondere dann, wenn die Kinder zu diesem Zwecke in einen anderen Ort gehen müssen, was auf dem Lande vielfach der Fall ist. Die Schulbehörden kämpfen gegen diese Störungen vergeblich an. In katholischen Ländern ist vielfach ein Tag der Woche, gewöhnlich der Donnerstag, ganz für den religiösen Unterricht frei. Für die jüdischen Kinder wird Befreiung vom Schulunterricht für den Sonnabend oft in Anspruch genommen und auch gewährt, oder bei Besuch der Schule Entbindung von den schriftlichen Arbeiten während der Unterrichtsstunden. Andere Dispensationen, z. B. zum Zwecke des Erwerbes, sind im Laufe der Zeit in Deutschland seltener geworden. Die Steigung des Volkswohlstandes und das damit verbundene Wachstum der elterlichen Einsicht hat dahin geführt, daß den Kindern die Zeit für den Unterricht immer reichlicher gelassen wird. Das Verbot der Fabrikarbeit durch das Arbeiterschutzgesetz vom 1. Juni 1891 hat ein übriges gethan. In der schulfreien Zeit werden indessen die Kinder noch vielfach übermäßig durch Erwerbsarbeit in Anspruch genommen, wodurch der äußerlich regelmäßige Schulbesuch bedeutend entwertet wird. Auf dem Lande besteht, insbesondere in den Ostprovinzen, das Hüteweſen weiter, und der Schulunterricht wird für einen Teil der Kinder oder auch für alle im Sommer so verkürzt, daß ein größerer Erfolg nicht zu erwarten ist. Das ist insbesondere der Fall in Mecklenburg, wo die „Dienstschule" als dürftiges Surrogat einer modernen Volksschule noch existiert. Zu den beklagenswerten Störungen des Schulbesuchs gehört auch ein Teil der Ferien, z. B. die Rübenziehferien, die Gelegenheit bieten, die Kinder in einer ihre Gesundheit und Sittlichkeit untergrabenden Weise zu Erwerbsarbeiten heranzuziehen.

**7. Änderungsvorschläge.** Die Änderungsvorschläge kommen von zwei entgegengesetzten Seiten, von den einer steigenden Volkskultur feindlichen, auf Erhaltung eines wenig kultivierten Arbeitsmaterials bedachten Parteien und von ihren Antipoden, die in einer Erhöhung der Volksbildung die Gewähr für die Steigerung des Volkswohls nach allen Richtungen hin erblicken. Während die ersteren bestrebt sind, nicht nur jede Ausdehnung und intensivere Gestaltung des Schulbesuchs zu hintertreiben, sondern auch Verkürzungen und Schmälerungen herbeizuführen, wird von den letzteren, zu denen selbstverständlich die gesamte Pädagogenschaft gehört, eine Erweiterung der Schulpflicht angestrebt, vor allem aber die Beseitigung aller Momente, die eine vollständige Ausnützung der Schulzeit verhindern. Die deutsche Lehrerschaft hält im allgemeinen eine achtjährige Volksschulpflicht für ausreichend, vorausgesetzt, daß der Volksschulunterricht in zweckmäßig organisierten drei- bis vierjährigen Fortbildungsveranstaltungen seine Ergänzung und Fortführung findet. Die besonders von medizinischer, aber auch von pädagogischer und politischer Seite erhobene Forderung, den Beginn des Schulunterrichtes um ein Jahr, bis zum vollendeten siebenten Jahre hinauszuschieben, ist zu billigen, wenn Veranstaltungen getroffen werden, die eine Verrohung der wenig beaufsichtigten ärmeren Kinder verhüten, und wenn den elterlicherseits nicht genügend geistig angeregten Kindern zweckmäßige Beschäftigung geboten wird. Der Forderung würde ihrem wesentlichen Inhalte nach aber durch Entlastung des ersten Schuljahres von Lernarbeit und reichere Ausstattung desselben mit Spiel und anregender Beschäftigung bereits entsprochen sein, ohne daß die Nachteile des späteren Eintritts in Kauf genommen werden müssen. Hinter der Forderung verbirgt sich freilich noch ein anderer Zweck, nämlich die Kosten der Beschulung um ein volles Achtel herabzusetzen. Die Volksschule der Zukunft wird zweifelsohne ein größeres Gewicht auf Erweiterung der Schulbesuchszeit nach oben als nach unten legen. In den trüben und

ärmlichen Zeiten, als die Volksschule in den deutschen Landen eingerichtet wurde, mußte man das Kind hart von der Wiege weg auf die Schulbank bringen, wenn man es überhaupt unterrichten wollte. Das Kind gehörte mit zu dem Erwerbspersonal. Heute darf der größte Teil unserer Jugend sich länger frei, ohne den Druck des Arbeitsjoches entwickeln, und die Schule kann die Kinder für eine höher gelegene Altersperiode beanspruchen. Wie weit sich diese Periode einmal hinausschieben lassen wird, kann hier nicht Gegenstand der Erörterung sein. Ist bereits die Zwischenzeit zwischen Schul- und Militärzeit in den Staaten mit ausgedehnter Fortbildungsschulpflicht recht klein geworden, so darf angenommen werden, daß sich diese Lücke einmal ganz schließt. Ob freilich der Zwang in allen Beziehungen heilsam ist, kann bezweifelt werden. Der Pädagoge kann ihn aber, wenn er erfolgreich arbeiten will, den rohen Gewalten und Einflüssen des Lebens gegenüber als ultima ratio nicht entbehren. Schulversäumnisstrafen werden auch in einem hochentwickelten Staate nicht gänzlich zu vermeiden sein. Sie bilden wie jedes Strafgesetz die Schutzmauer gegen abnorme Fälle. Im übrigen aber muß die Schule mit inneren Mitteln einen regelmäßigen Schulbesuch zu erzielen suchen: durch Einwirkung auf die häuslichen Erzieher, durch die Gestaltung des Unterrichts, durch Mitarbeit an der Besserung der sozialen Verhältnisse (Kinderarbeit!) Der Strafrichter kann zwar einzelne zurückgebliebene Persönlichkeiten veranlassen, bei ihren Kindern die Aneignung des Kulturgutes nicht zu verhindern, aber soziale Fortschritte schafft die Nemesis nicht. Da muß die positive Hilfe kommen, und nur hiervon ist auch zu erwarten, daß dereinst in den deutschen Staaten kein Kind durch Not und Elend, Unvernunft und Roheit in seiner Entwickelung gestört wird.

**Litteratur**: Statistische Nachrichten über das Elementarschulwesen in Preußen für die Jahre 1859 bis 1861. Berlin 1864, Wilhelm Hertz. — Statistisches Handbuch für den preußischen Staat. Herausgegeben vom Königlichen Statistischen Bureau. Bd. II. Berlin 1893, Verlag des Königl. Stat. Bureaus. — Preußische Statistik (amtliches Quellenwerk). Herausgegeben vom Königl. Stat. Bureau. Heft 120: Das gesamte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1891. Mit einer einleitenden Denkschrift von Geh. Rat Dr. K. Schneider und Prof. Dr. A. Petersilie. Berlin 1893, Verlag des Königl. Stat. Bureaus. — Das niedere Schulwesen Preußens in statistischer Beleuchtung. Von A. Petersilie. (Zeitschrift des Königl. preuß. stat. Bureaus, Jahrgang 1893). — Statistisches Jahrbuch für das Königreich Bayern. Herausgegeben vom Königl. Stat. Bureau. I. Jahrgang 1894. München 1894, Lindauersche Buchhandlung. — Statistisches Jahrbuch für das deutsche Reich. Herausgegeben vom Kaiserl. Stat. Amt. 14. Jahrgang 1893. Berlin 1893, Puttkammer & Mühlbrecht. — Otto Hübners geographisch-statistische Tabellen aller Länder der Erde. 45. Ausgabe für das Jahr 1896 von Prof. Dr. Fr. v. Juraschek. Frankfurt a. M., Heinrich Keller. — Österreichische Statistik. Herausgegeben von der K. K. Stat. Central-Kommission. 28. Band. Wien 1892, Karl Gerolds Sohn. — Aktenstücke des preußischen Abgeordnetenhauses. — Geschichte des preußischen Volksschulwesens von Fr. Eduard Keller. Berlin 1873, Robert Oppenheim. — Die Pädagogik von Pestalozzi in ihrer Erwickelung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens von H. Scherer, Schulinspektor in Worms. Leipzig 1897, Friedrich Brandstetter. — Das Volksschulwesen im preußischen Staate in systematischer Zusammenstellung, bearbeitet von Geh. Rat Dr. K. Schneider und Geh. Rat E. v. Bremen. 3 Bände. Berlin 1887, Wilhelm Hertz. — Das öffentliche Unterrichtswesen im deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern von Prof. Dr. A. Petersilie. 2 Bände. (Hand- und Lesebuch der Staatswissenschaften, herausgegeben von Kuno Frankenstein.) Leipzig 1897, C. L. Hirschfeld. — Textausgaben der Schulgesetze der einzelnen deutschen Staaten. — Deutsche Zeitschrift für das ausländische Unterrichtswesen. Herausgegeben von Prof. Dr. J. Wychgram. Leipzig, R. Voigtländer. — Schweizerische Schulstatistik 1894/95 von Dr. jur. Albert Hubers. 1. Band: Organisationsverhältnisse der Primarschulen. — Die Schulen und der organische Bau der Volksschule in Frankreich mit Berücksichtigung der neuesten Reformen von Dr. Oscar Mey. Berlin 1893, Bibliographisches Bureau. — Das Volksschulwesen in England von Ph. Aronstein. (Englische Studien. Organ für englische Philologie. Band 23, Heft 3. Von Dr. Eugen Kölbing.) — Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und außereuropäischen Kulturvölker von R. Seydler und O. Kodel. 1. Heft: Das schwedische Volksschulgesetz. Breslau 1898, Heinrich Handel. — Die Schulausstellung in Chicago und das Schulwesen in den Vereinigten Staaten von Prof. Dr. H. Wätzoldt. (Päd. Ztg. 1894, Nr. 9—11.)

Berlin. J. Tews.

## Schulbibel

A. Grundsätze. B. Die Gründe a) gegen, b) für ein biblisches Lesebuch. C. Wie ist das biblische Lesebuch einzurichten? D. Kurze Besprechung der neueren Schulbibeln und biblischen Lesebücher.

A. **Grundsätze.** Es ist eine schwierige und sehr ernste Frage, um die es sich hier handelt. Des geben Zeugnis die heißen Kämpfe, die je und je darum entbrannt sind. Nur

klare und feste Grundsätze und eine umsichtige Ausführung werden zu einer alle Guten befriedigenden Entscheidung der noch immer nicht beigelegten Frage führen. Die Grundsätze, von welchen man sich unseres Bedünkens leiten lassen muß, sind folgende:

1. Es handelt sich um die Bibel, das Buch der Bücher, den Schrein, welcher für die Lösung aller menschlichen Fragen in Zeit und Ewigkeit die wichtigsten und notwendigsten Hebel und Schrauben birgt. Denn alle menschlichen Fragen sind im letzten Grunde sittliche und religiöse. Alle die Staunen erregenden Entdeckungen und Erfindungen unseres Zeitalters, sie sind ein Donaergeschenk, wenn sie nicht in den Dienst eines edlen Zweckes, zuletzt und zuhöchst des Reiches Gottes auf Erden gestellt werden. Die Bibel weist nicht nur den Weg zum Himmel, sie entleert die Zuchthäuser, schafft Armen-, Kranken-, Waisen-, Rettungshäuser. Ohne Bibel ist es ebenso unmöglich die sozialdemokratischen Irrtümer zu überwinden wie den Ultramontanismus. Und die evangelische Kirche vollends, sie ist die Bibelkirche und das evangelische Volk das bibelgläubige Volk, an welchem nach der Nacht des Mittelalters mit seinen schönen und häßlichen Träumen die Weissagung des Propheten in Erfüllung gehen sollte: „Sie werden alle von Gott gelehret sein." Jes. 54, 13; Jer. 31, 33 f. Die christliche Religion ist die Religion des allgemeinen Priestertums. Darum muß die Losung sein:

„Die Bibel ins Volk!" Das ist der erste und oberste Grundsatz. Was der Verwirklichung dieses Zieles dient, ist anzustreben, was sie hindert, zu meiden.

2. „Allgemeines Priestertum", „Die Bibel ins Volk", das heißt nicht: jeder Christ muß die Bibel haben, sondern: er darf sie haben. Er muß alles lesen können. Und es heißt nicht: er soll jeden Buchstaben, jedes Kapitel, jedes biblische Buch lesen, sondern: er soll lesen, was zum Heile dient in Zeit oder Ewigkeit. Viele begnügen sich mit dem Neuen Testament und einem einzigen Büchlein des Alten, dem Psalter; und sie thuen recht daran, wenn ihre Kraft nicht weiter reicht. Ja, ein einziges der Evangelien, immer wieder gelesen, kann in solchem Falle heilsamer sein als ohne rechten Verstand die ganze Bibel durchzulesen. Nur daß das Gelesene „Christum treibe", wie Luther sagt. Nur daß keinem Christen durch irgend ein Verbot irgend ein Teil der gesamten Bibel verschlossen werde. Nur daß die Auswahl nicht geschehe aus fleischlichen Gründen, aus Abneigung gegen den Ernst des Wortes Gottes oder aus irgendwelcher Überhebung. Das allein ist das Schriftprinzip der evangelischen Kirche. Es ist also zu unterscheiden zwischen Prinzip und praktischem Gebrauch. Das Recht, die ganze Bibel haben und lesen zu dürfen, das keinem Christen verschränkt werden darf, schließt den freien Gebrauch, die freiwillige Beschränkung auf diejenigen Teile, welche das Wesentliche oder das Wesentlichste enthalten, nicht aus. Was nach dieser Richtung geschehen darf und muß, das ist lediglich nach Gründen der Weisheit zu entscheiden. Damit sind Teilausgaben und Bibelauszüge schon für das Christenvolk überhaupt durchaus statthaft, wie denn zu allen Zeiten von diesem Recht Gebrauch gemacht worden ist. „Daß nur Christus verkündiget werde allerlei Weise!" (Phil. 1, 18).

3. Nicht daß das Volk die Bibel habe, sondern daß es sie lese, ist das Ziel. Und alles, was diesem Ziele dient in Schule und Kirche, das ist gut zu heißen und zu erstreben, was es hindert, ist abzuweisen.

4. Nur „zu seiner Erbauung in Gott" (A. H. Francke) hat jeder Christ es nötig das Wort Gottes zu lesen, „daß er ein rechter gläubiger und frommer Christ werden möge." Und nur um dieses Ziel kann und darf es sich bei unsrer Frage handeln, nicht um irgend welches historische oder theologische oder sonst welches wissenschaftliche Interesse. Nicht das ist die Frage: was hat die Schule zu thun und welcher Mittel bedarf sie, um ihre Schüler fähig zu machen, einmal alles in der Bibel zu verstehen, auch die geschichtlichen Zusammenhänge, den Grund der mannigfachen Wiederholungen, Widersprüche u. s. w. — das brauchen nur die Lehrer der Kirche, — sondern was hat die Schule nötig, um ihre Schüler zum erbaulichen Lesen der heiligen Schrift in der strengen biblischen Bedeutung des Wortes (Eph. 4, 12 ff.) geschickt zu machen.

5. Bei aller Freiheit, mit welcher der Christ auf Grund des Materialprinzips von der Rechtfertigung aus dem Glauben auch der heiligen Schrift gegenübersteht, darf doch nichts geschehen, was irgendwie die Ehrfurcht vor dem heiligen Buch der Offenbarung beeinträchtigen könnte. Was auch unternommen wird, es darf nur geschehen „in dem Sinn, der tief vor Gottes Wort sich beugt und darum

das Bibelbuch recht zu Ehren bringen möchte, damit die Jugend das Bibelbuch recht lieb habe, einen Zug zur Bibel bekomme" (Schlier).

6. Damit das Ziel: „Die Bibel ins Volk" erreicht werde, muß bald damit begonnen werden. Die Bibel gehört in die Schule. Es kann nicht früh genug damit begonnen werden, wenn nicht die Bibel unter die Kinder, so doch die Kinder zur Bibel, in die Bibel hinein, und die Bibel in ihr Herz hineinzubringen. — „Die Bibel ist kein Schulbuch. Sie ist nicht für unreife Knaben, sondern für viel versuchte Männer geschrieben." — Das ist richtig. Aber so steht's auch mit Homer und Horaz, Luther und P. Gerhard, Shakespeare, Schiller und Goethe, deren Werke man doch auch in der Schule liest. Ihre Werke sind aber gerade deshalb die besten Schulbücher, weil sie nicht für die Schule, sondern fürs Leben geschrieben sind, wie umgekehrt die eigens für die Jugend fabrizierte Litteratur in der Regel nicht viel wert ist und die für die Schule gemachten Lesebücher die schlechtesten Schulbücher sind. — Aus demselben Grunde nun und noch einigen anderen ist die Bibel eben das allerbeste Schulbuch, das es giebt. — Also die Bibel hinein in die Schule, sobald als möglich! — Aber wie? — —

Wir haben die Grundsätze aufgestellt, welche sich im Hinblick auf das allgemeine Ziel, vom Leben her und von der Bedeutung her, welche die Bibel für das Leben hat, ergeben. Treten wir nunmehr in die Schule selber ein.

7. Die Aufgabe der Schule ist, einen festen Grund christlicher Erkenntnis und christlichen Glaubenslebens zu legen; jedoch so, daß das Interesse im Sinne Herbarts erzeugt wird, d. h. die Lust am Gegenstand, der Hunger nach mehr, die Fähigkeit und der Wunsch, immer tiefer einzudringen.

Das Hauptmittel der christlichen Unterweisung ist das Wort Gottes. Es hieße aber das Gegenteil von Lust und Liebe erzeugen, wollte man den Kleinen schon die Bibel selbst, ja auch nur ein Buch der Bibel selbst im Original vorlegen. Man prägt ihnen zunächst die Hauptwahrheiten aus der Bibel in Form von Sprüchen oder in freier Zusammenfassung ein, man erzählt ihnen aus der Bibel, wie man ihnen aus Homer erzählt, treu und doch frei, so, wie es ihrem Verständnis und ihrem Bedürfnis entspricht. So sind die Katechismen, so sind die biblischen Historienbücher entstanden. Sie sind die Bibel der Kleinen. Das ist der Grundsatz der Anpassung. „Eines schickt sich nicht für alle." Wie der Missionar „den Juden ein Jude, den Griechen ein Grieche, allen alles werden", „seine Stimme wandeln", seiner Verkündigung bald diese, bald jene Form geben muß, so müssen wir mitten in der Christenheit den verschiedenen Lebensaltern die heilige Schrift in verschiedener Gestalt bringen.

Die Bibel in die Schule, so bald als möglich in die Schule, das heißt nicht: das Bibelbuch in die Schule, das Bibelbuch in seinem ganzen äußerlichen Umfang, in seiner äußerlichen Form, sondern seinen Inhalt, das Wort Gottes in die Schule, das Wort Gottes in der Form, in welcher es für die jeweilige Entwickelungsstufe des Kindes brauchbar, am zweckentsprechendsten ist. Und die einzige Bedingung bei der Wahl der äußeren Form ist die, daß das Wort Gottes nicht gefälscht werde, daß wirklich nur die pädagogische Rücksicht auf die Schwachen, auf die Beschränktheit ihres geistigen Gesichtskreises, auf den noch ungefestigten Willen, auf die größere Empfänglichkeit, Beweglichkeit und Versuchlichkeit maßgebend ist. Bibelauszüge sind also eine pädagogische Notwendigkeit.

8. Auch wievielmal die Stimme sich wandeln, das Kleid, in dem die heilige Schrift geboten wird, geändert werden muß, ob nur einmal, für die ersten Schuljahre, in Gestalt der biblischen Geschichte und des Katechismus, oder noch ein zweites Mal in Gestalt einer Schulbibel oder eines biblischen Lesebuches, auf der Übergangsstufe, ehe man die Vollbibel selbst in die Hand giebt, ist lediglich eine Frage der pädagogischen Weisheit, eine Frage der Erziehungs- und Schultechnik. Und wer zu einer sicheren und klaren Entscheidung über einen solchen zweiten Bibelauszug oder eine „Schulbibel", ihre Notwendigkeit oder Verwerflichkeit, ihre Zweckmäßigkeit oder Unzweckmäßigkeit gelangen will, der darf nicht schielen, darf mit der pädagogischen Frage, um die es sich allein handelt, nicht andere Fragen verquicken, welche vor ein anderes Forum gehören, welche von einem anderen Amt erwogen und zu einer heilsamen Lösung gebracht werden müssen. Ob auch noch eine Volks- oder eine Familienbibel nötig sei, wann und wie die Vollbibel in die Hände der jungen Christen zu legen sei, was für ein Buch dem Konfirmanden-Unterricht zu Grunde gelegt werden soll u. s. w., das sind Fragen, die zum mindesten so lange zurückgeschoben werden müssen,

bis entschieden ist, was die Schule zu thun hat, um das ihr gesteckte Ziel zu erreichen. Selbst solche Besorgnisse, wie daß es Leute gebe, welche mittelst eines solchen Bibelauszugs die ungeänderte Vollbibel auch aus den Häusern und schließlich auch aus der Kirche verdrängen wollten, oder daß dieser Ausgang doch die unbeabsichtigte Folge sein könne, oder daß wissenschaftliche Eiferer dieses Unternehmen benutzen werden, um auf diesem Wege aus der Bibel zu entfernen, was ihnen unecht oder zweifelhaft dünkt, oder gar, um den Offenbarungscharakter der Bibel überhaupt verkümmern zu lassen, alle solche Besorgnisse dürfen uns in unserem ehrlichen Suchen nicht irre machen oder verwirren. An solchen Bestrebungen hat es bei Herstellung von biblischen Historienbüchern und Katechismen oder Katechismuserklärungen auch nicht gefehlt. Ist unser suchendes Auge kein Schalk, trachten wir bei der Lösung unserer Frage treu und redlich nach dem Reiche Gottes, so dürfen wir getrost alle dergleichen Sorgen auf den werfen, der für uns sorgt; es wird uns alles, was wir sonst noch brauchen, hinzugegeben werden (Matth. 6, 22. 23).

Das sind die Grundsätze, an welche wir uns zu halten haben, wenn wir entscheiden wollen, ob eine Schulbibel oder ein biblisches Lesebuch notwendig oder wünschenswert ist. Wir könnten nunmehr die Gründe prüfen, welche für und wider eine Schulbibel geltend gemacht werden.

9. Nur über den Namen ist es nötig, zuvor noch volle Klarheit zu schaffen. „Schulbibel“ ist ein vieldeutiger Name; und die Herkunft dieses Namens aus einer Zeit, in der man sich nicht bloß von pädagogischen, sondern auch von dogmatischen Gesichtspunkten bei Abfassung derartiger Bücher leiten ließ, hat diesen Namen bei vielen überdies in Mißkredit gebracht. Und auch an sich nimmt man Anstoß an ihm, weil er einen falschen Schein erweckt, als ob nämlich ein Buch, welches mehr oder weniger von der wirklichen Bibel wegläßt, doch noch die „Bibel“, das Buch der Bücher, sei. Und was man auch im einzelnen dazu zu sagen haben möge, man wird zugestehen müssen: Nur eine Vollbibel, mit dem für die Schule nötigen lehrhaften Apparat ausgestattet, verdient im vollen und strengen Sinne des Wortes den Namen „Schulbibel“, nicht ein Buch, welches kleinere oder größere Teile wegläßt. Und selbst der früher vom Verfasser dieses Artikels vorgeschlagene Titel „Bibel, Schulausgabe“, für eine Bibel, die nur die wenigen Stellen wegließe oder änderte, welche geschlechtliche Vorgänge so eingehend schildern, wie sie vor die Augen unreifer Knaben und Mädchen noch nicht gehören, ist aus diesem Grunde nicht gut zu heißen. Muß nach oder neben dem Gebrauch der biblischen Geschichtsbücher noch ein Bibelauszug in Anwendung kommen, so muß er, er sei kleiner oder größer, eben diesen oder einen sonst entsprechenden unzweideutigen Namen führen. Und da nun die biblischen Geschichtsbücher auch schon Bibelauszüge sind, so wird man ja kaum einen besseren unterscheidenden Namen finden können als „Bibellesebuch“ oder „Biblisches Lesebuch“. Denn wie es sich auf der ersten Stufe des Unterrichts im Worte Gottes wesentlich um Erzählung der heiligen Geschichten der Bibel handelt, so auf der Stufe, für welche ein zweiter Auszug für nötig gehalten wird, ums Bibellesen. Damit ist zugleich unzweideutig festgestellt, um was es sich im folgenden handelt. Es handelt sich um einen zweiten Bibelauszug, der nicht bloß mit den Geschichten der Bibel, sondern auch mit dem lehrhaften Inhalt der Bibel und mit der Einrichtung der Bibel überhaupt vertraut machen, und dazu dienen soll, zum verständigen, heilbringenden Lesen der heiligen Schrift anzuleiten.

Prüfen wir nunmehr:

B. Die **Gründe** für und wider.

a) Gründe gegen ein biblisches Lesebuch. Man hat ihrer eine große Zahl aufgeführt. Ein gut Teil davon sind lediglich Scheingründe. Solche sind: 1. „Es würde eine große Verwirrung angerichtet, dem Subjektivismus würde ein Spielraum eingeräumt, wie es in Bezug auf eine so heilige Sache nimmer geschehen dürfe. Der eine wähle dies, der andere jenes aus, der eine ändere so, der andere so.“ — Nur gegen „Schulbibeln“, „Volks- und Familienbibeln“, welche willkürlich verkürzen und sich weder an die recipierte Ordnung der Bibel noch an den recipierten, oder an den von den Kirchenvertretungen anerkannten revidierten Text halten, könnte dieser Grund ins Feld geführt werden, nicht gegen einen Bibelauszug, wie oben beschrieben, zum Schulgebrauch. Denn sonst gälte dieser Grund auch gegen die biblischen Geschichten und Spruchbücher, die sich trotz selbständiger Bewegung der einzelnen Verfasser wohl bewährt haben, die niemand mehr anficht. Vor einem zu weit

greifenden Subjektivismus schützt die kirchliche Aufsichtsbehörde, von deren Genehmigung die Einführung jedes Religionslehrbuches abhängt, und der Wettbewerb. „Wenn die berufenen Vertreter der Schulen und der Kirche gemeinschaftlich das Werk in die Hand nehmen, wird die Gefahr des Subjektivismus oder der Willkür jedenfalls sehr beschränkt, sofern man sich nur lediglich von pädagogischen Gesichtspunkten leiten läßt" (Eiselen). Ganz ausgeschlossen ist sie gewiß nicht; aber ohne einen von der Kirchenbehörde genehmigten Auszug ist sie erst recht nicht ausgeschlossen. Sie liegt dann nur bei den vielen einzelnen Inspektoren, Direktoren, Lehrern.

2. „Eine solche Auswahl verstoße gegen Gottes Wort, sei ein Angriff auf die Auktorität und Integrität der Bibel nach 5. Mose 4, 2, Offenbarung 22, 19." — Nur ein sehr mechanischer, durchaus unevangelischer Gebrauch des Wortes Gottes kann zu solcher Berufung führen. Diese Schriftworte beziehen sich gar nicht auf die Bibel; und um was es sich in unseren Fragen handelt, das ist überhaupt keine Verkürzung der Bibel in dem Sinne dieser Schriftstellen, sondern ein vorläufiger Auszug für die Unmündigen, um sie daran erstarken zu lassen zum Gebrauch der Vollbibel, wenn sie mündig sind. Und so ist ein solcher Auszug nicht gegen, sondern gemäß dem Worte Gottes. Vergl. Joh. 16, 12; 1. Kor. 3, 2. Ebr. 5, 13. 14.

3. „Das Bibellesebuch verstoße gegen das Formalprinzip der christlichen Kirche, gebe der katholischen Kirche recht gegen die evangelische, die Grundlage des Protestantismus gerate ins Schwanken oder mindestens auf eine schiefe Ebene." — Als ob die Schule die ganze Kirche wäre. Als ob man im Dienste einer Irrlehre oder einer einseitigen Auffassung der christlichen Wahrheit kürzen, ändern wollte. Als ob im 16. und 17. Jahrhundert, wo die ganze Bibel noch nicht einmal in den Händen jedes Hausvaters, geschweige jedes Schulkindes sein konnte, wo man sich mit Katechismus und besten Falls einzelnen Büchern der heiligen Schrift begnügen mußte, der Protestantismus von daher in Gefahr gewesen wäre. Der Bibelauszug, um den sich's handelt, will nicht von dem Quell des christlichen Glaubens und Lebens abschneiden, die Benutzung desselben in irgend einem Stücke verkümmern, sondern alles reichlich bieten, was die Jugend von diesem Quell verstehen und zu ihrer Erbauung brauchen kann. Er will, was die Jugend brauchen kann, so bieten, daß die Benutzung vielmehr erleichtert und gefördert wird. Dem protestantischen Grundsatz, jedem Christen die Bibel nicht nur zugänglich zu machen, sondern ihn zur wirklichen Benutzung zu führen, soll durch diesen Bibelauszug gerade erst recht Folge gegeben werden. Die Liebe zu Gottes Wort und zu unserem Volke, um demselben diese unversiegbare Quelle des Heils wieder zu erschließen, ist, wie oben gezeigt, der einzige Beweggrund, der uns leiten darf und uns thatsächlich leitet. Nicht von der Schrift weg, sondern zur Schrift hin soll geführt werden, und zwar auf dem Wege, der allein zum Ziele führt, auf dem Wege nicht des Habens des Bibelbuches, sondern des Lesens, des fleißigen Lesens, wodurch die Erkenntnis reift, welche unvergänglichen, reichen Schätze da verborgen liegen und das Verlangen erzeugt wird, diese Schätze immer mehr zu heben und für sich zum zeitlichen und ewigen Heile fruchtbar zu machen. „Was die Schule aufgiebt, hat darum die Kirche und Gemeinde noch nicht aufgegeben" (Eiselen). Und die Schule giebt noch nicht einmal etwas von der Bibel auf; sie schiebt nur etwas zurück, für späteren Gebrauch; schiebt es nur zurück im Unterricht, aus der Kinder Hände. Auf dem Lesepult des Andachtssaales muß auch in der Schule die ganze Bibel liegen. Die Obersekundaner und Primaner der höheren Schulen müssen die ganze Bibel mit zur Schule bringen.

Damit fällt auch der vierte Scheingrund, der Trugschluß:

4. „Die Bibel ist fürs Volk geschrieben. Die Kinder gehören zum Volk, folglich muß den Kindern die ganze Bibel in die Hand gegeben werden." Desgleichen der fünfte.

5. „Die Bibel gerate in Mißkredit, als ob sie ein unwahres oder unsittliches Buch sei, das Werk der Ungläubigen und Bibelfeinde werde gefördert." — Den Bibelfeinden wird im Gegenteil ein Hauptangriffspunkt für ihre Vorstöße gegen die Bibel entzogen, wenn diejenigen Stellen der heiligen Schrift, welche durch Mißbrauch auf die noch ungefestigten Herzen der Kinder eine ungünstige Wirkung ausüben können, ihnen vorläufig noch vorenthalten werden.

6. Auch Beunruhigung und Mißtrauen in den Gemeinden muß wenigstens durch ein Biblisches Lesebuch nicht hervorgerufen werden. Nur von einer Schulbibel wäre so etwas zu

befürchten, wenigstens in Gemeinden, in denen die Bibel wirklich in den Häusern gelesen wird.

Beachtenswerter sind folgende Gründe gegen ein biblisches Lesebuch.

7. „Durch ein solches Buch werde die Einführung in das Verständnis der heiligen Schrift und die Erziehung der Befähigung zum selbständigen Gebrauch derselben gehindert." — Daß von den ehrlichen Freunden eines solchen Auszugs das gerade Gegenteil angestrebt wird, bessere Bekanntschaft mit der Bibel, mehr Befähigung und Lust, sie selbständig zu lesen, als bisher zu finden und zu erreichen möglich war, ist oben bereits dargelegt. Der Bibelauszug muß so eingerichtet werden, — daß es jedem, der in ihm bewandert ist, ein Leichtes ist, sich auch in der Vollbibel zurechtzufinden. Und daß dies möglich ist, dafür liegen bereits Proben vor, besonders in dem Biblischen Lesebuch der Bremischen Bibelgesellschaft und in dem von Strack und Völker herausgegebenen. Wer in ihnen wirklich zu Hause ist, wird in wenig Stunden auch in der Vollbibel heimisch sein. Und doch läßt sich ohne Frage das Biblische Lesebuch immer noch ähnlicher mit der Vollbibel gestalten, ohne deshalb den Charakter des Schulbuches abzustreifen, der um des folgenden Grundes willen andererseits durchaus gewahrt werden muß.

8. „Die Einführung der Schulbibel hemme die allgemeine Verbreitung der Vollbibel im Volk. Denn bis jetzt sei die Bibel durch die Schule in die Häuser gekommen. Das werde fernerhin nicht mehr geschehen, schon wegen der doppelten Kosten nicht, welche so den Eltern erwüchsen." —

Ob eine „Schulbibel" in dem oben besprochenen engeren Sinne eine solche Wirkung mit sich bringen würde, ist hier nicht der Ort zu untersuchen. Wir haben es nur mit einem Bibelauszug als Schulbuch zu thun. Und in Bezug auf dieses Schulbuch müssen wir zunächst wiederholen, was wir oben gesagt haben: wenn es vom Standpunkt der Schule und Erziehung notwendig, oder auch nur ein Bedürfnis ist, um eben den Zweck zu erreichen, daß die Bibel fleißig gelesen werde, in der Schule und nach dem Verlassen derselben, so darf sich die Pädagogik durch jene Sorge nicht beirren lassen. Sie muß ihre Schuldigkeit thun und das übrige dem Herrn der Kirche befehlen, muß es thun, selbst wenn das in größerem oder geringerem Umfang wirklich die Folge hätte, daß das biblische Lesebuch auch noch nach dem Verlassen der Schule gern in die Hand genommen und auch im Hause benutzt würde. Denn enthält nur ein solcher Bibelauszug das Wesentliche, was jedem Christen zu einem göttlichen Wandel und seligen Sterben nötig ist, so ist ein gelesener Bibelauszug mehr wert als eine nicht gelesene verstaubte Vollbibel. Wir sind aber weiter auch der Meinung, daß durch die Einführung eines biblischen Lesebuchs die Verbreitung der Vollbibel im Volke durchaus nicht gehindert zu werden braucht, wenn nur das kirchliche Amt nach dieser Richtung ebenso seine Schuldigkeit thut wie das Schulamt.

Jedenfalls hat die Schule nicht die Aufgabe für den Vertrieb der Bibel unter dem Volk zu sorgen, sondern lediglich das Verständnis und Interesse für ihren Inhalt und damit die Lust sie zu lesen zu begründen. Umgekehrt giebt's keine passenderen, würdigeren und bedeutsameren Gelegenheiten für die Verbreitung der Bibel im Volk, als wie sie das geistliche Amt im engeren Sinne — auch das Amt des Religionslehrers in der Schule ist ein geistliches Amt — in der Konfirmation und in der Trauung in der Hand hat. Jetzt schon dürften dieses die Gelegenheiten sein, bei welchen die meisten Bibeln gekauft und geschenkt werden, nicht der Eintritt in eine gewisse Schulklasse. Da bedienen sich die Kinder meist einer alten, vielleicht von den Großeltern ererbten Hausbibel; und obwohl mangelhafte Ausstattung, schlechter Druck und veraltete Orthographie den Gebrauch des Buches oft geradezu verbieten, wird es doch als Härte empfunden, wenn das Buch zurückgewiesen wird. Ein biblisches Lesebuch ist ein Schulbuch und muß angeschafft werden, wie die biblische Geschichte und jedes Schulbuch. Und wenn es dazu dient, gründlicher in die Bibel einzuführen, so giebt es keinen Tribut, welchen Kirche und Schule auch dem geringsten Manne mit ruhigerem Gewissen auferlegen dürfen, als den für ein solches Buch und für eine Konfirmationsbibel dazu. Wofür wird heute nicht auch vom ärmsten Manne Geld, oft verhältnismäßig viel Geld ausgegeben, ohne Not, ja oft zum Leibes- und Seelenschaden! Und für das teuerste und wertvollste Gut im Leben und im Sterben soll nichts, auch der Spottpreis nicht gezahlt werden, für welchen es geliefert wird? Wo aber wirklich Not im Wege ist, da können Stiftungen ergänzend eintreten. Es ist Klein-

glaube um ſolcher äußerlichen Gründe willen ein Werk aufzugeben oder abzulehnen, wenn es ſich aus inneren Gründen als notwendig oder auch nur als wünſchenswert erweiſt. Den Bibelbeſprechungen aber, welche die Geiſtlichen ſo wie ſo mit der konfirmierten Jugend halten müſſen, wenn ſie ſie bei der Kirche und Gottes Wort feſthalten wollen, würde eine beſondere Anziehungskraft verliehen, wenn ihnen die Aufgabe geſtellt würde, in die Vollbibel einzuführen, die Jugend mit ihr nach weiter und tiefer vertraut zu machen, als es in der Schule möglich war. Wie not das in unſern Tagen thut, das weiß jeder Einſichtige. Und wenn da die Bibeln im Verſammlungsſaale aufgeſtellt und nur vom Geiſtlichen zur Bibelbeſprechung herausgegeben werden, ſo iſt auch der Gefahr des Mißbrauches aufs einfachſte vorgebeugt, beſſer als es in der Schule möglich iſt. Daß gegenwärtig in der religiöſen und ſittlichen Ausbildung unſerer Jugend zwiſchen dem 14. und 20. Lebensjahre eine ganz bedenkliche Lücke klafft, iſt ebenfalls längſt empfunden. Sie würde ja vortrefflich ausgefüllt. Wenn die Kirche dieſe ihre ſchwerſte Schuld an unſerem Geſchlecht einlöſt, ſo wird über Mangel an Verbreitung der Bibel nicht Urſache zu klagen ſein, die Schule mag ſich einrichten, wie ſie will. Und die Kirche würde ſich ſelbſt den größten Dienſt leiſten, wenn ſie die Zuerkennung gewiſſer bedeutſamer Gemeinderechte, wie des Paten- und Wahlrechtes, von dem regelmäßigen und irgendwie erfolgreichen Beſuch dieſer religiöſen und ſittlichen Fortbildungskurſe abhängig machte. Doch das ſind Fragen, deren weitere Erörterung nicht hierher gehört. Nur ſoweit ſie zur Ablehnung des gedachten Grundes gegen das bibliſche Leſebuch dienen, mußten ſie hier geſtreift werden. Soviel aber ſei zum Schluß noch geſagt, daß ein lebendiger Glaube an den Herrn der Kirche und an die Macht ſeines Geiſtes in ihr zu hoffen wagt, die Einführung eines bibliſchen Leſebuches werde direkt und indirekt nicht zum Hemmnis, ſondern zum Förderungsmittel der Wertſchätzung und Verbreitung der Bibel im Volke werden. Alle Vertreter der Kirche, vom Oberkirchen- und Synodalrat bis zur Gemeindeſchweſter und dem Gemeindevertreter herab, werden ſich auf ihre Pflicht beſinnen, welche ſie weder ſo noch ſo auf die Schule abſchieben können und dürfen. Die Bibel iſt das Buch des Lebens, aus dem Leben und für das Leben geſchrieben. Sie kann nur aus dem Leben verſtanden werden. Die Schule kann nur das ABC ihres Verſtändniſſes und Gebrauchs lehren. Das Verſtändnis und die Wertſchätzung derſelben aus dem Leben kann erſt von denen recht erfaßt werden, die im Leben ſtehen, und dazu anzuleiten, das iſt die Aufgabe des geiſtlichen Amtes im engeren Sinne, das den Dienſt an den Erwachſenen hat. Das Predigen genügt nicht. Bibelbeſprechungen, ſonderlich mit der der Schule entwachſenen Jugend ſind ein dringendes Bedürfnis. Wenn die Einführung eines bibliſchen Leſebuches das Pfarramt dazu zwänge, wenn es dahin käme, daß das Pfarramt nicht mehr ſagte: „Die evangeliſche Kirche kann auf der Oberſtufe der Volksſchule auf den Gebrauch der Vollbibel nicht verzichten“, ſondern ſpräche: „wir dürfen uns mit dem, was die Schule an Bekanntmachung mit der Bibel zu leiſten vermag, nicht begnügen“, ſo wäre das ein großer Segen.

9. Der letzte und am ſchwerſten wiegende Grund gegen ein bibliſches Leſebuch iſt der, „daß es nicht nötig ſei“, „daß die Gründe, welche für ein ſolches vorgebracht würden, nicht ſtichhaltig ſeien.“ — Die Widerlegung dieſes Einwandes fällt zuſammen mit der Erhärtung derjenigen Gründe, welche für einen ſolchen Bibelauszug ſprechen. Muſtern wir alſo nunmehr

b) Die Gründe für ein bibliſches Leſebuch! Auch da giebt es Scheingründe. Denn wenn die Wogen des Kampfes hoch gehen, ſo trübt ſich der Blick hüben und drüben; jedem erſcheint, was für ihn ſpricht, groß, was gegen ihn, klein. Als blaße Scheingründe dürften ſich für jeden beſonnen Urteilenden folgende erweiſen laſſen:

1. vor allem der, daß durch den Gebrauch der Vollbibel in der Schule das Anſehen der heiligen Schrift leide, weil ſie da ja oft „in einer wahren Knechtesgeſtalt erſcheine, zerfetzt und beſchmutzt nicht bloß, ſondern auch übel behandelt als wuchtige Waffe im Kampf mit den Kameraden, und als geeignetes Bollwerk gegen die neugierigen Augen des Lehrers.“ — Es iſt offenbar, daß das Bibelbuch vor jener Knechtsgeſtalt im erſten Sinn gar nicht bewahrt bleiben kann. Es iſt die Knechtsgeſtalt der Abnutzung, des Verbrauchs; und dieſe Knechtsgeſtalt kann man ja nur für jedes Bibelbuch ſehnlichſt herbeiwünſchen. Wo aber das heilige Buch als Waffe und Hinterhalt dient, da iſt es um Ordnung und Zucht

so schlecht bestellt, daß wahrscheinlich viel Schlimmeres vorfällt als diese Art unbedachten Mißbrauches. Wo gute Ordnung herrscht, da wird jedes Buch geschont und das biblische Lesebuch hochgehalten wie die Bibel selbst; wo nicht, da ist es schließlich ziemlich gleichgiltig, ob diese oder jenes herhalten muß. — Man macht weiter geltend:

2. Daß das Volk heute die Bibel vielfach nicht mehr lese, mit ihr nichts mehr anzufangen wisse, das komme daher, daß es die Kinder in der Schule nicht lernten; und daran sei der Gebrauch der Vollbibel in der Schule schuld. Eine Schulbibel oder ein biblisches Lesebuch werde es ermöglichen das rechte Verständnis beizubringen, die Luft zum Bibellesen ins Herz zu pflanzen und so die gute alte Sitte des häuslichen Bibellesens wieder erwecken. — Das heißt der Schule mehr zutrauen, als sie leisten kann, ihr mehr Verantwortung aufbürden, als billig ist, und im besonderen von dem biblischen Lesebuch sich einen Erfolg versprechen, welcher nicht zu erwarten ist. Mängel und Schäden des Familien-, Gemeinde- und Volkslebens werden in der Regel nicht in der Kinderschule, sondern lediglich in der Familie, in der Gemeinde, im Volksleben selbst überwunden. Die Macht der Gewohnheit, der Sitte, des guten oder bösen Beispiels ist so viel stärker als alle Lehre, daß wer die Abstellung solcher Schäden von der Schule erwartet, dem Horazischen Bauer gleicht, der auf seiner Reise an einen Strom kommt und abwarten will, bis der Strom abgelaufen ist, um dann seine Wanderung fortzusetzen. Es giebt Gegenden unseres Vaterlandes, da wird heute noch die Bibel fleißig in den Häusern gelesen, nicht in allen, aber in vielen. Und es giebt andere Gegenden, da ist diese christliche Sitte so gut wie ausgestorben. Die Behandlung des Religions- und im besonderen des Bibellese-Unterrichts aber dürfte hier und dort so ziemlich die gleiche sein. Der Grund des Unterschieds liegt also nicht in der Schule, nicht in einem besseren historischen Verständnis, sondern in der besseren Tradition und dem regeren religiösen Leben in der Gemeinde und den Familien hier und der größeren religiösen Gleichgiltigkeit in der Gemeinde und den Familien dort. Die Gemeinde selbst, also ihre Vertretung, im besonderen das Pfarramt, das den Dienst an den Erwachsenen hat, muß für diesen Schaden aufkommen, und nicht die Schule. Die Schule kann nur helfend mitwirken, wenn die Gemeinde ihre Schuldigkeit thut. Andernfalls wird alle Arbeit der Schule, nach dieser Richtung wenigstens, mehr oder weniger erfolglos sein. Kurz: Besseres Verständnis der Bibel, sicheren Gebrauch derselben, Luft sie zu lesen kann die Schule wohl erzielen, und das biblische Lesebuch kann und soll das alles fördern, aber eine eingeschlafene Sitte in Familie und Gemeinde wieder erwecken, das steht nicht in ihrer Macht, wie es nicht ihres Amtes ist, so wenig, wie das Bibelbuch in die Häuser zu bringen.

3. „Die Bibel sei kein Schulbuch, sondern ein Buch für vielversuchte Männer. Ein großer Teil der Vollbibel werde doch niemals in der Schule gelesen. Die Schule könne und dürfe sich gar nicht die Aufgabe stellen, ihre Schüler in der ganzen heiligen Schrift alten und neuen Testaments völlig heimisch zu machen. Die Bibel enthalte kleinere und größere Abschnitte, welche für das Verständnis der Kinder zu schwer seien, und andere ausgedehnte Partieen, welche keinen unmittelbaren Wert für Glauben und Leben des Christen hätten. Die Schule dürfe dem Kinde nicht mehr in die Hand geben, als mit ihm in der Schule bewältigt, erledigt werden könne. Daher müsse in der Schule ein Auszug an seine Stelle treten."

Dieser Grund ist, in dieser Zuspitzung wenigstens, deshalb nicht zugkräftig, weil der Grundsatz schon falsch ist, auf dem er ruht. Daß die Bibel nicht für die Schule geschrieben ist, entscheidet nicht gegen, sondern eher für ihren Gebrauch in der Schule. Vergl. oben Grundsatz 6! Die Schule hat auch nicht die Aufgabe, alles, was sie vornimmt, zu erledigen. Das Bestreben fertig zu werden mit den Werken, an welche wir die Schüler heranführen, treibt leicht in die Gefahr, bei den Schülern das Bewußtsein, oder das Gefühl zu erzeugen: Man sei nun wirklich fertig damit, „das habe man gehabt", mit anderen Worten: dazu brauche man nicht zurückzukehren. Die Schule will oder soll doch das Gegenteil erzielen, nämlich: Interesse erwecken, Hunger und Durst nach mehr erzeugen, das Bewußtsein, das Gefühl, daß man noch nichts wisse, daß man erst recht anfangen müsse zu lernen, wenn man die Schulstube im Rücken hat. Darum ist das Beste gut genug. An ihm fühlen die Schüler unwillkürlich, wenn der Lehrer nicht mit einer ungeschickten Me-

thode alles verdirbt, wie wenig sie wissen, „wie viel zu thun dem Blick noch übrig bleibt, der vorwärts sieht.“ Und so ist denn auch die Bibel wie oben gesagt, ein rechtes echtes Schulbuch, weil es nicht künstlich gemacht ist, sondern aus der Wirklichkeit stammt, aus der erhabensten Werkstätte, die unter Menschenkindern ihr Zelt aufgeschlagen hat, weil es größer ist als des Kindes, als des weisesten Mannes Kopf. Und es schadet an sich nichts, wenn dies auch äußerlich, greifbar dem Kinde, dem Knaben, dem Jüngling vor Augen tritt durch die Fülle von Litteratur, die ihm hier auf einmal, in einem Buche, vorgelegt wird und von der er nur den kleineren Teil verstehen und auch diesen nur wie ein A B C-schütze, sozusagen, buchstabieren lernen kann. Und auch die für Glauben und Leben des einfachen Christen, wir wollen nicht sagen „wertlosen“, aber doch nicht eben besonders wertvollen oder fruchtbaren Abschnitte können nach unserer Meinung, wenn nicht andere, schwerer wiegende Gründe zu einer Änderung drängten, dem Schüler ruhig mit in die Hand gegeben werden, damit er sich frühzeitig unter der verständigen Leitung des Lehrers daran gewöhne, in der Bibel Wichtigeres und weniger Wichtiges, ja für ein Kinderverständnis anstößig oder gar verwerflich erscheinende Partieen zu finden, an denen er vorläufig noch mit Resignation vorübergehen muß, bis ihm in dem weiten, unerschöpflichen Meer der unmittelbar als heilig und göttlich sich ankündigenden Gedanken und Thaten erstarkt ist zum Verständnis, auch der schwierigeren Stellen. Durch ein solches Verfahren dürfte ein tüchtiger, wohl gesattelter und gewandter Lehrer sogar auch gegen die Schlingen sozialdemokratischer oder freidenkerischer Schwätzer seine Schüler besser mit Wehr und Waffen ausrüsten können, als bei dem Gebrauch eines Auszuges, der die Angriffspunkte dieser Stürmer von vornherein aus dem Wege räumt und zur Ausrüstung gegen solche Angriffe gar keine Gelegenheit bietet.

Der Grundsatz, den Schülern nur so viel in die Hand zu geben, als im Unterricht mit ihnen erledigt werden kann, würde auch zu Folgerungen führen, welche ebenso ungesund an sich, wie im Widerspruch mit den höheren Aufgaben des erziehenden Unterrichtes stehen. Die Dorfschule müßte dann ein anderes biblisches Lesebuch haben als die Stadtschule, die Volksschule ein anderes als die höhere Schule, eine religiös und sittlich ungesunde Scheidung; und für den Begabteren würde es an Stoff fehlen, sich weiter umzusehen und zu vertiefen, während seine weniger begabten Mitschüler langsamer vorwärts geführt werden müssen. Die Massenschule muß für den Religions- wie für den deutschen Unterricht im Lesebuch mehr bieten, als mit dem Durchschnitt oder gar mit den schwachen Schülern bewältigt werden kann.

Schwerer wiegen folgende technische Gründe:

4. Wäre es auch an und für sich durchaus ohne Bedenken, den Schülern mit der ganzen Bibel bei weitem mehr in die Hand zu geben, als im Unterricht mit ihnen bewältigt werden kann, so ist doch dessen, was nicht mit ihnen behandelt werden kann, so viel und das meiste davon, zugleich ihrem Verständnis und Interesse so fernliegend, daß ein zu großes Mißverhältnis zwischen dem Verwendbaren und dem auch den begabtesten Schülern noch zu fern und zu hoch Liegendem besteht. Es ist ganz unzweckmäßig, schon die zwölf-, dreizehn- und vierzehnjährigen Knaben, wenn sie die Apostelgeschichte oder die Psalmen oder ein Evangelium, oder Stellen aus allen vier Evangelien oder aus den neutestamentlichen Briefen lesen sollen, das ganze dickleibige Bibelbuch mit zur Schule schleppen zu lassen. Und doch sind dieses die wichtigsten biblischen Schriften, und die ergiebigsten für den Jugend-Unterricht, die vor allem und immer wieder gelesen werden müssen. Auch ist es an und für sich ganz gleichgiltig, ob diese Schriften aus einem kleineren oder einem drei-, viermal so starken Buche gelesen werden. Daß sie nur gelesen und behalten werden. Und aus den übrigen alttestamentlichen Schriften können daneben nur noch einzelne auserlesene Kapitel gelesen werden. Wozu also die Knaben und Mädchen neben ihrem sonstigen Bücherballast noch unnütz beschweren? Es genügt das neue Testament nebst Psalmen und einer knappen Auslese wichtiger lehrhafter Kapitel aus den übrigen alttestamentlichen Schriften. Schon ein preußischer Ministerialerlaß vom 18. November 1814 forderte daher, daß nur denjenigen Schülern und Schülerinnen, welche dem Konfirmationsunterrichte nahe, oder Teilnehmer desselben oder bereits über ihn hinaus sind, die vollständige heilige Schrift in die Hand gegeben werde, vorher nur das neue Testament. Dazu kommt:

5. Verwendbares und vorläufig nicht Brauchbares steht besonders im Alten Testa-

mente so zusammen, daß „schon eine gründliche theologische Bildung und ein großes Maß von pädagogischem Geschick dazu gehört, um 11- bis 14jährige Kinder mit sicherer Hand so durch die viel verschlungenen Pfade der Bibel zu leiten, daß sie klar und deutlich aus dem Einzelnen den großen Heilsplan Gottes hervortreten sehen. Beides ist bei dem Durchschnitt der Lehrer nicht ohne weiteres vorauszusetzen." Auch ein „Bibellesepian mit Fingerzeigen für die Hand des Lehrers" kann diesem Übelstande nicht abhelfen. Denn es handelt sich nicht bloß darum, daß sich der Lehrer in der heiligen Schrift zurecht finde, sondern daß der Schüler die nötige Übersicht gewinne, und daß er sie für die Dauer gewinne, daß er sie festhalte, um in den Stand gesetzt zu werden, daß er die Bibel fernerhin selbständig mit Verständnis lese. Dazu ist aber der Organismus der Vollbibel viel zu verwickelt. Jeder, der die Arbeit einmal zu leisten hatte, weiß, wie schwer diese Aufgabe an der Hand der Vollbibel auch für den theologisch Gebildeten ist. Die Übersicht geht den Schülern zu leicht wieder verloren, die verbindenden Fäden entschlüpfen zu leicht wieder ihren Händen. Ein biblisches Lesebuch kann nicht nur durch Ausscheidung des zunächst nicht Verwendbaren die Übersicht bedeutend erleichtern, sondern dadurch, daß die verhüllenden Partieen wegfallen, gerade die heilsgeschichtlichen Hauptthatsachen und die Hauptgedanken des göttlichen Heilsrates klarer und deutlicher hervortreten lassen. „Der ganze biblische Geschichtsunterricht kann in der That auf eine höhere Stufe der Entfaltung geführt werden."

Dieser Grund allein würde schon genügen, die Einführung eines biblischen Lesebuchs als Hilfsmittel für den propädeutischen Unterricht im Bibellesen als voll berechtigt erscheinen zu lassen. Ist die Schriftensammlung, in welcher der Heilsplan Gottes offenbart ist, für ein kindliches Auge zu umfangreich und zu verwickelt, um ihm leicht, um ihm überhaupt einen klaren und sicheren Einblick und Überblick zu ermöglichen, und ist doch dieser Überblick und Einblick so wichtig, daß man ihn nach Möglichkeit jedem Christenmenschen verschaffen muß, daß „die Kirche auf eine Einführung in den Organismus der heiligen Schrift schon auf der Oberstufe der Volksschule „unter keinen Umständen verzichten kann," so ist es die einfachste Forderung pädagogischer Weisheit, die es giebt, ein Buch zu schaffen, welches die Lösung dieser Aufgabe ermöglicht, welches eine möglichst sichere Erreichung dieses Zieles garantiert. An diesem Zwischenbuch kann die Kraft erstarken, um dann mit Leichtigkeit auch zur Herrschaft über das ganze Buch zu gelangen. Nur auf diesem Wege kann auch unter eines mittelmäßigen Lehrers Leitung eine Vertrautheit mit dem Hauptinhalt und den Hauptschriften der Bibel erzielt werden, welche eine Wertschätzung der heiligen Schrift und eine Bibelfreudigkeit mit sich bringt, wie sie nicht nur die Kirche sondern jeder echte Volksfreund wünschen muß.

Nicht minder wichtig ist folgender Grund:

6. Das propädeutische Bibellesebuch, dessen Einführung natürlich obligatorisch sein muß und sein kann, schafft für das Bibellesen in der Schule einen einheitlichen, ohne weiteres brauchbaren und in jeder Hinsicht schulgerechten Text. Dadurch wird einerseits dieses wichtige Geschäft selbst in hohem Maße erleichtert und gefördert, so daß bedeutend mehr gelesen und das Gelesene leichter verstanden und sichrer behalten werden kann; — und andererseits wird — eine höchst erfreuliche Zugabe und Erfüllung anderweitiger pädagogischer Forderungen — der in den deutschen Unterrichtsstunden mühsam errungene Besitz grammatischer und orthographischer Kenntnis und Fertigkeit gesichert und befestigt, während er beim Gebrauch der Vollbibel gestört und wankend gemacht wird.

Der gegenwärtige Zustand ist ein höchst beklagenswerter und reformbedürftiger. So viel Schüler, so viel verschiedene Bibelausgaben schier und außer der revidierten keine, die man bei gründlicher Lektüre so bestehen lassen kann. Man muß wenigstens mit Bleifeder die richtige Übersetzung an den Rand schreiben lassen, wenigstens die, welche aus der revidierten Bibel von dem sie besitzenden Schüler vorgelesen wird. Und ginge das noch so einfach wie Joh. 1, 21 „der Prophet" statt des ganz mißverständlichen „ein Prophet", oder Joh. 10, 12 „der gute Hirt" statt „ein guter Hirt", aber welche Umstände verursacht die Herstellung eines einheitlichen Textes bei Schriftstellen wie Ps. 8, von Jesaia, aus dem doch einige Kapitel, und Hiob von dem die ersten und letzten Kapitel auch in der Volksschule gelesen werden, nicht zu reden. Eine verständige und sorgsame Vorbereitung des Unterrichts muß darauf bedacht sein, daß alle Schüler denselben Text in Händen haben. Macht es doch auch, man mag noch so frei sein von abergläubischem Buchstabendienst und die Kinder noch so gewissenhaft zum rechten

Glauben an die Schrift erziehen, immer einen ungünstigen Eindruck, wenn immer wieder der Wortlaut geändert werden muß. Das Alter, um das sich's handelt, bis zum 14., 15. Jahre, bedarf noch sehr der festen, objektiven, auch vom Schein der Willkür freien Auktorität. Man könnte nun sagen: „So führet die durchgesehene Ausgabe obligatorisch ein!“ Aber das ist leichter gesagt, als gethan. Viele Eltern haben zu wenig Verständnis dafür. Sie denken: Bibel ist Bibel; — und von ihrem Standpunkt nicht mit Unrecht; — wenn sie nicht gar irre werden. Zu einem einheitlichen Text im Unterricht kommen wir nur durch das biblische Lesebuch. Und nur durch das biblische Lesebuch zu einem grammatisch und orthographisch schulgerechten Text, auf den unsere Kinder einen Anspruch haben, wenn wir von ihnen verlangen, daß sie grammatisch und orthographisch schulgerecht schreiben.

7. Wenn auch mancherlei belehrende Zugaben, wie Einleitungen, Karten, Anschauungsbilder „kein Monopol der Schulbibeln“ sind, sondern jeder Bibel beigegeben werden können und bis zu einem gewissen Grade beigegeben werden, so wird dies eben immer doch nur in gewissen Grenzen geschehen können. Für eine Bibel sind solche Zugaben etwas Zufälliges. Einem biblischen Lesebuch sind sie entsprechender, sind sie wesentlich. Ein solches kann auch noch mancherlei andere Hilfsmittel anwenden, wie vor allem eine sinngemäße Gliederung des Textes und passende Überschriften, auch geschichtliche Anmerkungen, welche das Verständnis und den Überblick erleichtern und von welchen doch die Bibelgesellschaften in den Vollbibeln, da diese zunächst lediglich der unmittelbaren Erbauung dienen sollen, nicht so leicht Gebrauch machen.

8. Einer der gewichtigsten Gründe, wenn nicht der gewichtigste für den Gebrauch eines biblischen Lesebuchs in der Schule liegt in der Nacktheit, mit welcher an vielen Stellen der Bibel die geschlechtlichen Dinge besprochen werden. Wenn auch der Lehrer solche Stellen überschlagen läßt, so stehen sie doch zum Teil so nahe an den Abschnitten, welche gelesen werden müssen, ja oft mitten in denselben (vergl. Joseph in Potiphars Hause 1. Mose 39, Davids Fall 2. Sam. 11!), daß es beim Gebrauch der Vollbibel unmöglich ist, die Kinder vor der Lektüre dieser Stellen zu bewahren und auch die abgeeigneten, wie Ezechiel 16 und 23 werden von Eingeweihten an die Mitschüler verraten und gelesen, nicht zur Erbauung, sondern zur Befriedigung einer sträflichen Neugier, wenn nicht schlimmerer Gelüste; und der weihevolle Charakter des Unterrichts selbst wird leicht durch solche unlautere Ablenkung gestört und beeinträchtigt. „Der Religionsunterricht führt also in solchem Falle eine Versuchung herbei, vor der man sonst die Kinder auf jede mögliche Weise bewahrt.“ Den noch ungefestigten, beweglichen, von der Hauptsache leicht abgelenkten Kindern wird durch unzeitige Darbietung einer Lektüre, die nicht für sie geschrieben ist, ein Ärgernis, ein Anstoß zum Fall gegeben. Ja, es kann wohl, wenn nicht ein großer Ernst in Schule und Haus diesem Mißbrauch der Bibel durch leichtfertige Gemüter die Wage hält, das Ansehen der Bibel selbst in den Augen der Kinder Schaden leiden. Darum soll die Vollbibel in der Schule nicht gebraucht, sondern durch ein biblisches Lesebuch vertreten werden, in welches diese Stellen nicht mit aufgenommen werden, oder in welchem sie so abgefaßt werden, daß die Schüler vor jenem Ärgernis bewahrt werden. Um diesen Grund ist der Kampf am heißesten entbrannt; und es hat auch hier nicht gefehlt an Übertreibungen hüben und drüben. Wir führen zunächst die Übertreibungen auf das rechte Maß zurück (a), prüfen sodann die gegen diesen Grund erhobenen Einwände (b) und bringen endlich noch bei, was diesem Grunde besonderes Gewicht verleiht (c).

a) Zu den Übertreibungen auf seiten der Verfechter der Schulbibel gehört es,

α) wenn behauptet wird, die besagten Stellen seien schuld daran, daß die Bibel nicht mehr in den Häusern gelesen werde; — wenn die Bibel nicht gelesen wird, so hat das ganz andere Gründe, unter denen religiöse Lauheit und Mangel an guter Gewöhnung die obersten sind; —

β) wenn man alle Stellen, in welchen irgend etwas aus dem geschlechtlichen Leben und Verkehr mit mehr oder weniger Deutlichkeit besprochen oder benannt wird, aus dem Zusammenhang gerissen, zusammenstellt und so den Schein erzeugt, als ob die Bibel von dergleichen voll sei, „als ob sie auf jedem Blatt von seelenverderblichen Obscönitäten und Unflätereien förmlich strotze“ und dazu noch des sittlichen Gegengewichts entbehre, kurz ein ganz unzüchtiges, und unsittliches Buch sei. Thatsächlich sind die besagten Stellen und Ausdrücke in der unendlichen Fülle des Stoffes so

selten und so verstreut, daß es Mühe kostet, sie zusammenzufinden. Auch wird die Sünde wider das 6. Gebot wenn nicht immer, so doch meist schon im nächsten Zusammenhang und jedenfalls im Schriftganzen gestraft und das einfache Natürliche wird durch das Heilige, in dessen Dienst es steht, verklärt.

γ) Übertrieben erscheinen auch manche Erfahrungen, wie man sie an jungen Mädchen gemacht haben will, (vergl. den Brief einer Mutter über Ezechiel 23!) oder sie zeugen doch mindestens von so großem Ungeschick in der Erziehung, daß sie von vornherein aus der Reihe der triftigen oder zureichenden Gründe ausscheiden.

δ) Zu den Übertreibungen gehört es endlich, wenn man es für unzulässig hält, daß die Kinder Ausdrücke und Redewendungen wie gebar, von Mutterleibe an, Beschneidung, Hurerei, zu Schanden machen u. dergl. zu Gesicht bekommen. Das ist Ziererei, Prüderie. Diese u. dergl. Ausdrücke enthalten keine Anschauung, sondern sind bloße Namen für Begriffe, ohne die Kraft, die Phantasie zu erhitzen. Das Kind nimmt sie auf als fertige Phrasen ohne konkrete Vorstellungen, für „auf die Welt kommen", „bekommen", „von Geburt an", „Ehebruch," „unerlaubte Ehe" u. s. w. Nur diejenigen Stellen, in welchen geschlechtliche Vorgänge oder Sünden wider das 6. Gebot anschaulich beschrieben werden, können für die Kinder ein Ärgernis werden. Nur um ihretwillen ist, von dieser Seite gesehen, ein biblisches Lesebuch notwendig.

b) Gegen diesen, von den geschlechtlichen Dingen hergenommenen, Grund für die Schulbibel hat man geltend gemacht:

α) Die besorgte Gefahr bestehe gar nicht, beruhe lediglich auf Übertreibung. — Die Übertreibungen, welche thatsächlich stattgefunden haben, haben wir oben zurückgewiesen. Es bleibt aber bestehen, daß namentlich im alten Testament die dem unreifen Kinde gefährlichen Stellen vielfach mitten unter denjenigen stehen, welche von vielen Seiten als geeigneter Lesestoff für die Schulkinder angesehen werden. Ich erinnere nur an Abraham und Lot mit 1. Mose 19, Jakob mit K. 34, Joseph mit 1. Mose 39 und dazu 38. David und Bathseba mit 2. Samuelis 11 oder an Stellen, wie 2. Mose 21, 22, wohin der Schüler durch die Parallelstelle unter Matth. 5, 38 geleitet wird. Und der thatsächliche Anstoß und Mißbrauch ist bezüglich dieser wie anderer, auch entlegenerer Stellen, von allen Übertreibungen abgesehen, doch erwiesen.

β) Man sagt: „in eben jenen wenigen an sich unreinen biblischen Geschichten trete uns die herbe, göttliche, strenge Reinheit der durch und durch heiligen Schrift entgegen." (K. von Raumer.) — Dem muß zunächst entgegengehalten werden, daß in mehreren der „an sich unreinen Geschichten," wie z. B. 1. Mose 19, 34, 38 dieser göttliche Ernst nicht unmittelbar zu Tage tritt. Wo dies aber der Fall ist, da wird wohl ein erwachsener und gereifterer Christ, der seine Begierden im Zaume hat, und seine Aufmerksamkeit scharf und unentwegt auf die Hauptsache, auf den heiligen Ernst der Schrift gerichtet hält, ohne Schaden davon kommen, aber nicht das leicht abgelenkte Kind. Vollends die Bewachung, welche in dem Gesamtcharakter der heiligen Schrift liegt, wird nur dem zu Gute kommen, welcher mit diesem Gesamtcharakter bereits hinreichend vertraut ist, nicht dem, der erst eingeführt werden soll.

γ) „Die richtige Gestaltung des Bibelleseunterrichts, die rechte Lehrpersönlichkeit, von der diese Gestaltung abhänge, schütze hinlänglich vor dem besagten Mißbrauch und schädlichen Einfluß. Homer, Sophokles und Horaz böten nicht weniger Anstöße und doch falle es niemand ein, diese Schriftsteller deshalb für die Jugend zu kastrieren oder zu korrigieren, jede Art von Verschönerungskitzel verfalle dem beißenden Hohne der Philologen." —

Wir erwidern zunächst: Diese Schriftsteller werden mit Primanern gelesen; und auch mit solchen wird nicht leicht einer Horazens Iter Brundisinum (Sat. I, 5) lesen. Jedenfalls aber sind Primaner keine vierzehnjährige Knaben; und fürs Altertum begeisterte, um jeden Vers, jedes Wort, jede Endung kämpfende Philologen sind damit noch keine Pädagogen. Sodann, daß ein geschickter und geistgesalbter Lehrer im Unterricht und auch noch darüber hinaus viel dazu beitragen kann, daß die gefährlichen Stellen entweder überhaupt nicht gelesen werden, oder, wo es nicht zu umgehen ist, daß durch den heiligen Ernst, mit welchem er die Kinder gegenüber jedem Wort der heiligen Schrift zu erfüllen weiß, jeder Versuchung von vornherein die Spitze abgebrochen wird, das ist gewiß. Aber wir sind nicht alle solche geschickte und geistgesalbte Männer. Mittelgut sind die meisten von uns; und nicht bloß der nur seminaristisch gebildete Lehrer, auch die meisten theologisch gebildeten Lehrer machen, als An-

ſänger wenigſtens, ſo manches Jahr ſo manchen Fehler, auch nach dieſer Richtung; und die armen Schüler, nicht die Lehrer, müſſen das Lehrgeld bezahlen und keine vorgeſchriebene Auswahl, kein Leſekanon vermag davor zu bewahren, ſintemal die Darnen hart bei den Roſen ſtehen. Und auch die Geiſtgeſalbten und Geſchickten ſind doch nach keine Götter. Jenſeits der Unterrichtsſtunde liegen Möglichkeiten, über welche ſie keine oder doch nur eine beſchränkte Gewalt haben. Mancher täuſcht ſich über ſeine Macht wie über ſein Geſchick.

δ) Eben von dieſen jenſeits der Unterrichtsſtunde liegenden Möglichkeiten entlehnt man aber einen neuen Gegengrund. Man ſagt: „Die Schulbibel macht die Schüler auf die gefährlichen Stellen erſt aufmerkſam. Dieſe werden zu Hauſe in der Vollbibel nachgeſchlagen und nun erſt recht im Dienſt einer ſträflichen Neugierde und böſen Luſt geleſen, ohne Anleitung, ohne Belehrung, ohne Bewahrung durch eine ernſte geweihte Behandlung.“ Zunächſt hat man dieſes Bedenken geltend gemacht gegen eine Schulbibel, aus welcher nur die gefährlichen Stellen ausgelaſſen würden; und auch Freunde eines bibliſchen Leſebuches haben dieſes Bedenken erhoben. Verfechter der Vollbibel in der Schule behaupten aber das Beſtehen dieſer Gefahr bei jedem bibliſchen Leſebuch, auch bei umfaſſenderen Streichungen, zum mindeſten dann, wenn Kapitel- und Verseinteilung der Bibel beibehalten werde. „Der neugierige und lüſterne Knabe werde ſich auch durch mehrfache Enttäuſchungen van ſeiner Jagd auf verfängliche Stellen nicht abhalten laſſen.“ —

Dieſe Behauptung gehört nach unter das Kapitel der Übertreibungen. „Jagd“ auf ſolche Stellen macht überhaupt kein Knabe weder bei einer Schulbibel noch bei einem bibliſchen Leſebuch. Denn er weiß ja gar nicht, warum die betreffenden Verſe oder Kapitel ausgelaſſen ſind, weder in dem einen noch im andern Falle. Staßen die Schüler beim Gebrauch der Vollbibel im Unterricht aber durch Zufall auf eine ihre böſe Luſt erregende Stelle, ſa merken ſie ſich dieſe wahl und teilen ſie andern mit und erfahren dazu von andern nach andere und ſchlagen dieſe dann auch nach. Das iſt die Erfahrung, die man thatſächlich gemacht hat. Alles Weitere ſind Phantaſiegebilde. Haben die Schüler die Vollbibel nicht in der Hand, ſo fehlt jeder Anſtaß zu beſagtem Treiben. Nur bei gleichzeitigem Gebrauch van Schulbibel oder Bibelleſebuch und Vallbibel beſteht die beſagte Gefahr, ſanſt nicht. Wie bereits hervorgehoben, iſt aber ſolcher gemiſchter Gebrauch auch aus anderen Gründen durchaus unſtatthaft. Die obligatariſche Einführung der Schulbibel beſeitigt die Gefahr und glaubt man mit einer Schulbibel nach nicht ſicher genug zu gehen, nun ſo führe man, zumal es ſich auch aus anderen Gründen ſo empfiehlt, ein Bibelleſebuch mit weitergehenden Streichungen und Zuthaten ein, welche einen ſalchen Gedanken, daß es ſich hier um Weglaſſung der aufs Geſchlechtliche bezüglichen Stellen handle, gar nicht aufkammen laſſen, und vermeide auch ſanſt alles, was darauf führen könnte, ſo wird die beſagte Gefahr ſo wenig entſtehen, wie beim Gebrauch der Bibliſchen Geſchtchten. Statt des Zuſatzes z. B. „Ein Loblied auf die treue Liebe“, unter „das Hahe Lied Salamanis“ ſetze man einfach ahne Kapitel- und Versangabe den 6. und 7. Vers des 8. Kapitels: „Liebe iſt ſtark, wie der Tad“ u. ſ. w., ſo iſt jeder Gefahr vargebeugt.

ε) Man ſagt weiter: „Das Bemühen, den Kindern die Kenntnis der geſchlechtlichen Verhältniſſe und Vargänge durch Einführung eines bibliſchen Leſebuches varzuenthalten, iſt vergeblich und darum ſagar unpädagagiſch.“ „Einmal ſchlägt jedem Kinde doch die Stunde, da der geſchlechtliche Trieb ſich zu regen beginnt und daher auch das Fragen und Forſchen nach dem bisher Unbekannten. Die meiſten, ſanderlich auf dem Lande aber, ſind ſchon vorher eingeweiht, ehe nach das Geſchlechtsleben erwacht und ehe ſie an die Bibel kammen.“ „Die Thatſache, daß ſchwangere Frauen z. B. ſich auch unter Kindern bewegen oder Kinder gebären, wird man ſchwerlich beſeitigen können.“ Und „es wird vielleicht für die Mehrzahl kein Schade ſein, wenn ſie das Geſchlechtliche, im Zuſammenhange des göttlichen Ernſtes kennen lernen und das Natürliche ihnen in unverhüllter Darſtellung auch auf dem geweihten Baden der Schrift entgegentritt. Da ſteht wenigſtens das klare ſittliche Urteil meiſt unmittelbar daneben aber ergiebt ſich doch aus dem Ganzen der heiligen Schrift“. (Eiſelen.)

Hatten wir es aben mtt Übertreibungen zu thun, ſa haben wir hier eine offenbare Unterſchätzung var uns. Gewiß ſchwangere Frauen bekommen die Kinder leicht zu ſehen und ſie hören wohl auch den Ausdruck dafür; ſie hören vom Kinder-„Kriegen“, ſie hören wahl auch das Wort Hure, als Schimpfwart,

und Gemeineres und bekommen eine gewisse unbestimmte Vorstellung davon. Aber von da bis zu den Deutlichkeiten der oben zum Teil angezeigten Schriftstellen ist doch noch ein weiter Schritt. Die genannten Ausdrücke können getrost auch in dem biblischen Lesebuche stehen, die Geißelungen der Sünden wider das 6. Gebot müssen darin stehen wegen der notwendigen Belehrung über dieses Kapitel. Aber Kapitel wie 1. Mose 34. 38. Ezechiel 16. 23 mit Bewußtsein den gerade an der Grenze der Mannbarkeit stehenden Kindern in die Hand geben, das heißt: den Teufel an die Wand malen. Auch Männer, welche für die Benutzung in der Vollbibel eintreten, wie W. Schrader im 43. § seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, fordern doch, daß „anstößige Stellen im Unterricht überschlagen werden". „Der Lehrer hat zunächst den Ehebruch nicht zu erklären. Es genügt völlig, daß er mit den Kindern in der Auffassung desselben als einer schweren Sünde einig sei, deren Wesen in der Untreue bestehe. Dagegen hat er unter Bezugnahme auf passende Bibelstellen darzulegen, daß der Ehebrecher sich an Gott, dem Gatten, sich selbst und den Kindern versündigt; und ebenso hat er betreffs der Keuschheit bestimmte Bibelstellen zum Gegenstande der Betrachtung und Unterredung zu machen." Als solche Bibelstellen werden bezeichnet: Eph. 5, 4. 5; 1. Kor. 6, 18—20; 3, 17; Matth. 5, 8. 21. 22. 27. 28; Ps. 51, 12. Warum diese? „Weil sich an diesen Sprüchen die Aufmerksamkeit der Kinder festhalten läßt, ohne ihnen eine Abschweifung in verwandte aber bedenkliche Vorstellungen zu gestatten." Und der Lehrer „soll sich dabei einer genaueren Bezeichnung der einzelnen Unzüchtigkeiten, namentlich der heimlichen Sünden, völlig enthalten; wer sich solcher schuldig weiß, fühlt sich ohnehin vollständig und im Innersten getroffen." So sucht der besorgte und besonnene Vertreter des Gebrauchs der Vollbibel in der Schule die Kinder zu bewahren. Wir stimmen völlig bei, und gehen nur einen Schritt weiter. Wir denken nicht, sondern wir wissen, daß das bloße Überschlagen der gefährlicheren Schriftstellen durchaus nicht so unbedenklich ist, wie man sich einredet. Wir halten dafür, daß diese väterliche Fürsorge dazu fortschreiten muß, den Kindern zum Bibellesen ein Buch in die Hand zu geben, welches jene gefährlichen Stellen gar nicht enthält. Denn wie es mit dem „Zusammenhang des göttlichen Ernstes", der die Leser schützen soll, bei den Kindern steht, das haben wir oben gezeigt.

ζ) Schlußfolgerungen wie die, daß, wenn die Gefahr so groß sei, die nach der bisherigen Weise in die Bibel eingeführten Christen alle auf verkehrte Wege geraten sein müßten, tragen den Stempel der Übertreibung an der Stirn. Es kommt nicht auf die Zahl an. Jede Seele ist vor Gott wert geachtet. Daß zum Verderben wie zum Heil mehr Faktoren zusammenwirken, ist bekannt. Wir haben zu verhüten, was wir zu verhüten vermögen.

η) Auch daß die Vertreter der Schulbibel in dem Maß und der Form der vorzunehmenden Auslassungen und Änderungen noch nicht übereinstimmen, ist kein Grund gegen das biblische Lesebuch. Die Übereinstimmung ist heute schon größer als vor 10 Jahren und viel größer als vor 50 und 100 Jahren. Zu völliger Übereinstimmung, zu einer vollkommenen Lösung der Aufgabe, die alle befriedigte, wird man nie kommen. Es geht wie mit der biblischen Geschichte. Man muß es dem Wettstreit der Beteiligten überlassen, allmählich das relativ beste Biblische Lesebuch herzustellen. Wie wir es uns zur Zeit denken, das soll weiter unten noch in einigen Zeilen dargelegt werden.

Hier müssen wir, nachdem wir die gegen den 8. für die Einführung eines biblischen Lesebuches sprechenden Grund erhobenen Bedenken sämtlich widerlegt haben, zunächst noch einen besonderen Grund anführen, welcher speziell ein die besagten geschlechtlichen Stellen ausschließendes biblisches Lesebuch empfiehlt.

c) Für ein biblisches Lesebuch, welches die für unreife Kinder gefährlichen Stellen ausschließt, spricht der große Vorteil, daß man aus einem solchen Lesebuch die Schüler ohne Bedenken auch zu Hause lesen lassen kann, daß man insbesondere gerade auch solche Partieen lesen lassen kann, welche jenen bedenklichen Stellen sehr nahe stehen und deren Lesung man für den Unterricht nicht gut entbehren kann. Ein wohl organisierter Religionsunterricht darf sich nicht damit begnügen, die Bibel nur in der Schule aufschlagen und lesen zu lassen. Denn er bedarf α) erstlich der Repititionen und diese werden mit um so größerer Freudigkeit ausgeführt, je mehr ihnen durch eine neue Form oder durch Aufstellung neuer Gesichtspunkte ein neuer Reiz verliehen wird.*) Die alttestamentlichen Ge-

*) Vergl. des Verfassers Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. Gütersloh 1893. Heft 3.

schichten müssen auf den oberen Stufen so oder so wiederholt werden. Es macht den Kindern Freude, sie nunmehr in der Bibel selbst oder in einem sie ersetzenden biblischen Buche nachzulesen. β) Sodann ist es geradezu die oberste Aufgabe des erziehenden Unterrichts, jenes wahre Interesse am Gegenstand zu erwecken, welches zu weiterem Studium, in unserem Fall zum häuslichen Bibellesen treibt. Gerade aber zur Lesung derjenigen Partieen des Alten Testaments, welche die Schüler am leichtesten selbständig zu Hause lesen können, und deren Wiederholung auf diesem Wege man so sehr wünschen muß, der historischen, kann man beim Gebrauch der Vollbibel die Kinder mit gutem Gewissen nicht anregen, eben wegen der besagten gefährlichen Stellen, sie mögen dazwischen oder vorher oder hinterher stehen. So ist der Gebrauch der Vollbibel im Unterricht ein Hindernis für die so wichtige Anregung zum häuslichen Bibellesen; das biblische Lesebuch dagegen, das auch sonst durch seine ganze Ausstattung (geringerer Umfang, mehr und passendere Abschnitte und Überschriften, Erklärungen, Karten, Bilder u. s. w.) zum Lesen lockt, kann ein Hauptförderungsmittel des häuslichen Bibellesens werden. Nicht nur die Ehrfurcht vor der Bibel: die Liebe zu ihr, zu ihrem Inhalt, der Umgang, die Vertrautheit mit ihr wird wachsen; und, so gewiß man nicht sagen darf (vergl. oben!): die Vollbibel mit ihrem großen Umfang, ihren schwerverständlichen und ihren anstößigen Stellen sei schuld am Mangel des Bibellesens im Hause, so gewiß wird man wohl behaupten dürfen, daß ein fleißiges und freudiges häusliches Lesen der Kinder aus dem Bibellesebuch doch vielleicht mancher Familie Anregung geben wird, zur alten guten Sitte wieder zurückzukehren. Es kann dies um so mehr geschehen, wenn der Lehrer auch auf den in allen sittlichen und religiösen Dingen so wichtigen Faktor der Gewöhnung Bedacht nimmt und zu diesem Zweck die Repetitionsaufgaben oder die Privatlektüre einteilt, so daß auf die verschiedenen Tage zwischen den Bibellesestunden je ein Abschnitt fällt, welchen die Schüler angeleitet werden abends vor dem Zubettegehen zur Erbauung zu lesen.*) Nicht „Unbekanntschaft mit der Bibel", wie der preußische Ministerialerlaß vom 18. November 1814 befürchtete, wird die Folge des Gebrauchs eines biblischen Lesebuches sein, sondern Bekanntschaft, nicht „erschwert wird das Eingehen in den Geist, der in der ganzen heiligen Schrift weht", werden, sondern im Gegenteil in hohem Grade erleichtert wird dieses Eingehen werden.

C. **Wie ist das biblische Lesebuch am besten einzurichten?** a) Grundsätze: 1. Es soll lediglich die Bedürfnisse des Jugendunterrichts bis zur Konfirmation einschließlich, auf den höheren Schulen bis in Untersekunda (Untergymnasium, Realschule) befriedigen, nicht die des Hauses. — 2. Es ist zu wünschen, daß, wie bei der biblischen Geschichte, nicht für jede Schulart ein besonderes Buch, sondern bis zu der bezeichneten Altersgrenze für alle Schularten ein geeignetes Buch hergestellt werde. Scheidung ist nicht nötig, denn das Buch darf, wie wir gesehen haben, nicht nur enthalten, was in der betreffenden Schule im Unterricht erledigt werden kann, es muß der religiösen Individualität des Lehrers möglichsten Spielraum lassen, und die Scheidung würde das Gefühl der kirchlichen wie der nationalen Zusammengehörigkeit beeinträchtigen. — 3. Das Buch soll nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause zur Vorbereitung auf den Unterricht, wie zur Ergänzung desselben benutzt werden. — 4. Es hat die biblische Geschichte nicht zu ersetzen, sondern zu ergänzen. — 5. Es muß den nötigen Bibellesestoff für eine vollständige Einführung in den Gesamtinbegriff der christlichen Heilslehre bieten und auch den verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten freien Spielraum für die Bethätigung ihrer besonderen Heilserfahrungen lassen. — 6. Es muß so eingerichtet sein, daß die Schüler durch Benutzung desselben mit der Einrichtung der Lutherbibel so vertraut werden, daß sie sich auch in dieser mit Leichtigkeit zurecht finden, daß diese sie weder inhaltlich noch in der Form fremd anmutet. — 7. Es muß die Einführung in die christliche Heilslehre wie in den erbaulichen Gebrauch der heiligen Schrift auf jede Weise erleichtern und alle Übelstände, welche der Gebrauch der Vollbibel seitens der Kinder mit sich führt, verhindern, darf aber nicht den Schein eines völligen Ersatzes für die Vollbibel an sich tragen. — Es muß den an ein Schulbuch zu stellenden formalen und technischen Anforderungen entsprechen.

Sind dies die Grundsätze und Zweckbestimmungen, welche für ein biblisches Lesebuch maßgebend sein müssen, so ergeben sich folgende

*) Vergl. Zange, Didaktik und Methodik des evang. Religionsunterrichts. München, Beck, 1897. S. 220 f.

b) Einzelforderungen: I. Bezüglich des Inhalts. 1. Es muß alles wegbleiben, α) was nicht geeignet ist, die Kinder bis zum 14. Lebensjahr in der Schule in die christliche Heilslehre einzuführen, was nicht zur Erbauung und religiösen Belehrung dient, β) was der unreifen Jugend zu einem Ärgernis werden könnte. γ) Es kann wegbleiben, was eine neben dem Bibellesebuch eingeführte gute biblische Geschichte bereits enthält. — 2. Es muß von dem Text der Bibel alles enthalten, α) was den Weg des Heils zeigt ohne Rücksicht auf besondere dogmatische Auffassungen und Wünsche, β) was geeignet ist, mit der Vollbibel vertraut zu machen: Es muß also im besonderen enthalten geeignete Abschnitte aus allen alt- und neutestamentlichen Büchern oder wenigstens die Namen derselben, einschließlich der wertvolleren Apokryphen, hauptsächlich die für die Kinder brauchbaren Partieen der Lehrbücher (aus Hiob und den Propheten namentlich die erzählenden und psalmartigen Stellen und leichteren Reden) und aus den geschichtlichen Büchern namentlich die in einer guten biblischen Geschichte noch nicht oder nicht ausreichend vertretenen lehrhaften Abschnitte, alle Beweisstellen und Gedächtnisverse, auch alle Sonn- und Festtagsperikopen. Bei der Auswahl aus den Lehrbüchern ist besonders auch auf solche Abschnitte zu sehen, welche die Eigenart des betreffenden Buches leicht erkennen lassen. Die Evangelien und die Apostelgeschichte, überhaupt die neutestamentlichen Schriften sind möglichst vollständig zu bieten, nur aus der Offenbarung Johannis und aus dem Ebräerbrief kann ein großer Teil wegbleiben. Das Bibellesebuch muß ferner die alt- und neutestamentlichen Bücher in derselben Reihenfolge enthalten, wie die lutherische Bibelübersetzung. Parallele Teile, wie die Evangelien, oder Chronika und Könige, dürfen nicht zu einem Text verarbeitet, sondern es dürfen zu ihrer Vereinigung höchstens durch Übersichten in den Anhängen und durch Angabe der Parallelen zwischen dem Text vorsichtige Andeutungen gegeben werden, welche dem Urteil des Lehrers nicht vorgreifen.

3. Dazu müssen treten alle Hilfsmittel, welche das Verständnis und die Beherrschung des Stoffes fördern und das Buch nicht unnötig beschweren, als passende Überschriften, und zwar nicht nur solche, welche über die Einzelabschnitte, Kapitel und Perikopen, sondern auch solche, welche über größere Ganze orientieren, — auch in den Psalmen sollten sie nicht fehlen; — die der revidierten Bibel können dabei zum Muster dienen; — Wort- und Sacherklärungen unter dem Text und in Anhängen, Karten und andere veranschaulichende Abbildungen. Bibelkundliche Notizen dürfen nur sparsam und mit großer Vorsicht gegeben werden. Auch Zeittafeln und Synopsen (z. B. der Leidensgeschichte Jesu) werden der unterrichtlichen Arbeit förderlich sein, wo man es nicht für pädagogisch richtiger hält, die Schüler selbst zur Anlegung solcher Übersichten anzuhalten.

II. Bezüglich der Gestaltung des Textes: 1. Der Wortlaut selbst muß möglichst genau dem Wortlaut der revidierten lutherischen Bibelübersetzung entsprechen. Nur wo es pädagogische Gründe unbedingt als notwendig erscheinen lassen, müssen leise Abweichungen zugestanden werden. Änderung ungewöhnlicher Worte, Wortbildungen, Wortstellungen und Satzkonstruktionen, welche in den biblischen Geschichten zur Vereinfachung und zur Erleichterung des Verständnisses für die Kleinen durchaus am Platze sind, sind im Bibellesebuch nicht gut zu heißen. Denn es gilt die Schüler auch nach dieser Richtung auf das Lesen der Bibel selbst vorzubereiten, an die in ihr sich findenden Abweichungen von der heutigen Schriftsprache zu gewöhnen. Es ist dies um so wichtiger, als die Bibel auch mit der eigentümlichen sprachlichen Natur ihres Textes ein Gemeingut des ganzen Volkes ist und zwar eins der kostbarsten Güter der ganzen Nation, an dem vom einzelnen nicht willkürlich geändert werden darf. Das Urteil, daß dieses oder jenes Wort, diese oder jene Konstruktion nicht mehr gebräuchlich, „abgestorben“ sei, ist in der Regel sehr subjektiv, und wenn die heutige Schriftsprache manches wirklich nicht mehr aufweist, so ist es doch mundartlich hie und da noch vorhanden und mutet die betreffenden Stämme freundlich als Fleisch von ihrem Fleische an. Es trägt mit zur Ehrwürdigkeit dieses heiligen Buches bei, daß es auch formell nicht redet wie jedes andere Buch, oder gar wie jede Zeitung, sondern daß es reicher, eigentümlicher und kraftvoller erscheint als die sonstigen Bücher, daß es sprachliche Schätze birgt, die man sonst vergeblich sucht und die man sich eben aus ihm aneignet, wenn man sie nicht hat. Glücklich ein Volk, das ein solches geistliches Gut besitzt, mit dessen Bewahrung und fleißigem Gebrauch ihm als schöne Zugabe (Matth. 6, 33) auch eins seiner köstlichsten und wichtigsten nationalen Güter, seine

Sprache, in größerem Umfang, als es sonst möglich wäre, erhalten wird. Luthers Bibeltext erhalten heißt ein gut Teil nicht nur des deutschen Sprachschatzes, sondern auch der deutschen Sprachkraft erhalten. An ihm bildet sich unbewußt bei jedem Leser das Gefühl heraus, daß in der deutschen Sprache mehr möglich ist, als die sehr einseitige moderne Schriftsprache vermuten läßt, und erwächst, hier schwächer, dort stärker, die Freudigkeit, sich diesem freien schöpferischen Zuge hinzugeben.

Diejenige Angleichung eines solchen altererbten Gutes an die Bedürfnisse der Zeit, welche eben zur Erhaltung des Gutes unbedingt nötig ist, darf daher, wie gesagt, nicht der Willkür des einzelnen überlassen werden, sie muß möglichst objektiv sein. Eine solche objektive Angleichung haben wir in der revidierten Bibel. An der Herstellung des revidierten Textes haben nicht nur die angesehensten theologischen Kräfte, sondern auch die berufensten Sprachforscher auf diesem Gebiete im Auftrag des deutschen evangelischen Kirchentags und der Eisenacher Kirchenkonferenz gearbeitet. Sie haben daran gearbeitet mit ebensoviel praktischem Sinn für die Bedürfnisse der Gegenwart in Schule, Gemeinde und Kirche, wie Vorsicht und Pietät gegenüber dem Sprachgut, das uns durch die Lutherische Bibelübersetzung bis diesen Tag erhalten ist. Sie haben nicht nur den Errungenschaften einer dreihundertjährigen Schriftforschung, sondern auch dem Wandel der Sprache in dieser Zeit, soweit statthaft, Rechnung getragen. Die Grundsätze, an welche sie sich gehalten haben, waren nach dieser Richtung folgende: (§ 2) „Bei Herstellung eines praktisch brauchbaren Bibeltextes stehen das religiöse Bedürfnis und die Forderungen der Schule in erster Linie. (§ 3.) Das religiöse Bedürfnis fordert, daß das Verständnis der Bibel nicht ohne Not erschwert werde. Die Schule muß wünschen, daß das Hauptlesebuch des Volkes sich möglichst der Sprache anschließe, welche die Schule für den schriftlichen Gebrauch zu lehren und einzuprägen hat. (§ 4.) Auf der anderen Seite darf durch diese Forderungen das Wesen des ursprünglichen Textes nicht zerstört werden. Denn die Kraft und Schönheit der Sprache giebt Luthers Bibel gerade auch für Kirche und Schule ihren unschätzbaren Wert." Endlich im Hinblick auf das Verhältnis zum Grundtext: „Soll dieses Meisterwerk nicht durch die Berichtigungen, auch wenn sie den Sinn des Grundtextes getreuer wiedergeben, leiden, und so nicht das Einheitsband, welches der gemeinsame Gebrauch der Lutherbibel um alle deutsch-evangelischen Kirchen geschlungen hat, zerrissen, und gerade in den die heilige Schrift hoch haltenden Kreisen Zertrennung und Ärgernis angerichtet werden, so ist bei dieser Aufgabe die größte Vorsicht, die maßhaltendste Besonnenheit, die pietätvollste Schonung des Lutherschen Textes erforderlich." — Die Herstellung des Bibellesebuchs muß sich von denselben Grundsätzen leiten lassen. Sie muß nicht nur, sie kann sich daher auch mit gutem Gewissen an den Text der durchgesehenen Lutherischen Bibelübersetzung halten. Es ist gar kein Grund vorhanden mit den Verfassern des neuesten „Biblischen Lesebuchs" C. O. Schäfer und A. Krebs (Frankfurt a. M. Verlag von M. Diesterweg 1898) Ausdrücke wie „Abwesen, Besemen, etwo, das Gesänge, thörlich, zerlechen" u. s. w. auszumerzen. Sie sind in der Regel aus dem Zusammenhang klar, so daß noch nicht einmal viel zu ihrer Erklärung zu thun ist. Selbst eine Wortbildung wie Teiding wird im Zusammenhang sofort verstanden. Denn Eph. 5, 4, der einzigen Fundstätte dieses Wortes im Neuen Testamente, und der einzigen zugleich, welche überhaupt in ein Bibellesebuch aufgenommen werden muß (nur die Bremer Schulbibel hat noch Jer. 23, 32), ist das Wort schon aus seiner Zusammensetzung „Narrenteidinge" sofort verständlich. Und lernt es der Schüler hier unter der Leitung des Lehrers richtig verstehen, so versteht er es als gereifterer Bibelleser auch an den Stellen, wo es als Simplex steht und wo es gar nicht durch etwas anderes ersetzt werden kann. Selbst Kautzschens „Geflunker" für שְׁקָרִים Jer. 23, 32 ist nicht so treffend wie Luthers „lose Teidinge" (von „tageding" = Gerichtsverhandlung, Hin- und Herreden, leeres, nichts taugendes Gerede) und ebenso treffend ist dieses Wort an den übrigen Stellen. Und wie willkommen ist uns dieses Wort für das Verständnis deutscher Art und Geschichte! Warum es ohne alle Nötigung hinauswerfen? Dies Beispiel mag genügen! Dolmetschungen unter dem Text müssen aber reichlicher, als es in den Vollbibeln Brauch ist, das Verständnis ungewöhnlicher Worte und Wendungen und die richtige Auffassung solcher Stellen, welche eine Abweichung vom Grundtext zeigen, erleichtern.

Der Schweizer „Bibel-Auszug für Schule

und Haus" Schwanden-Glarus, 5. Aufl. 1898, der ja, wie der Titel zeigt, nicht bloß eine Schulbibel, sondern zugleich eine Familienbibel sein will und schon eine verhältnismäßig ansehnliche Verbreitung gefunden hat, hält sich nicht an diesen Grundsatz, sondern weist zahlreiche und oft weitgehende Abweichungen vom Text der Lutherbibel auf, indem nicht nur derbe Ausdrücke aus dem geschlechtlichen Leben ängstlich gemieden und durch mildere oder allgemeinere ersetzt, sondern auch alle ungewöhnlichen Worte und Wendungen vermieden werden und an vielen Stellen, wo es für das rechte Verständnis nötig erschien, auch der Grundtext getreuer wiedergegeben wird. Wenn wir nun auch die Änderung des Textes selbst nicht gut heißen, so sind doch ganz besonders die dem besseren Verständnis dienenden Änderungen meist wohl gelungen und verdienen bei den unter dem Text eines Schulbibellesebuches anzubringenden kurzen erklärenden Anmerkungen alle Beachtung, mehr als in den bisher erschienenen Biblischen Lesebüchern geschehen ist. So ist es z. B. nicht zu billigen, wenn Ps. 19, 4 auch in dem Bibellesebuch einfach abgedruckt wird: „Es ist keine Sprache noch Rede, da man nicht ihre Stimme höre", oder Joh. 14, 2: „Wenn's nicht so wäre, so wollte ich zu euch sagen": denn das sind Sätze, die so ohne weiteres gar nicht, oder nicht richtig verstanden werden können. Die Glarner Bibel hat einfach und treffend geändert Ps. 19, 4: „Es ist nicht eine Sprache oder Rede, deren Stimme man nicht verstände", und Joh. 14, 2: „Wenn es nicht so wäre, so hätte ich es euch gesagt." Unter dem Text sollten dergleichen Erklärungen oder Richtigstellungen in keinem Biblischen Lesebuch fehlen. Freilich thut nach dieser Richtung auch die Glarner Bibel noch nicht genug. So hat sie z. B. sogar Eph. 4, 14 die alte Schreibung „wägen und wiegen" beibehalten, wo die revidierte wenigstens „wegen" = „bewegen" hat, und unter allen Umständen eine Anmerkung den eigentlichen Sinn („hin- und hertreiben und schaukeln") klarstellen muß.

Wie sehr auch bei der Änderung der sog. „anstößigen Ausdrücke", der derben Bezeichnungen für geschlechtliche Dinge Maß gehalten werden muß, haben wir oben bereits angedeutet. Nur anschauliche Schilderungen und Beschreibungen der geschlechtlichen Vorgänge selbst müssen wirklich ausgelassen werden. Bloße Benennungen von Begriffen können unsers Erachtens ruhig stehen bleiben. In dieser Hinsicht geht nicht nur die Glarner Familienbibel, sondern auch die Schulbibel der Bremischen Bibelgesellschaft, Bremen 1894, zu weit, indem sie selbst Ausdrücke wie „empfangen" (z. B. Ps. 51, 7), „gebären" (z. B. Luk. 2, 5), „Hure", „Hurerei" unbedingt ausläßt oder zu ersetzen sucht. Völker und H. Strack haben in ihrem „Biblischen Lesebuch", Gera bei Theodor Hofmann, 6. Aufl. 1897, derartige Ausdrücke nicht überall gemieden. Mit Recht. Ist doch van daher auch für die in Betracht kommende Jugend keine Gefahr zu befürchten. Umgekehrt gerät vielmehr hie und da der ursprüngliche Sinn der betreffenden Stellen in Gefahr getrübt zu werden, wenn nach dieser Richtung zu weit gegangen wird. So wenn alle mit der Glarner 1. Kor. 6, 16 statt „Hurenglieder" „Sündenglieder" und Apostelgesch. 15, 20 „Unzucht" statt „Hurerei" schreiben. Die letztere Änderung ist geradezu irreführend, sintemal es sich an dieser Stelle gar nicht um Unzucht im gewöhnlichen Sinne, wie etwa 1. Thess. 4, 3, sondern nur um unerlaubte (Verwandtschafts-) Ehen handelt. Welche Abschwächung muß sich Gal. 4, 19 Pauli Wort „Meine Kinder, welche ich abermal mit Ängsten gebäre", gefallen lassen, wenn die Glarner dafür schreibt, „um die ich abermal wie eine Mutter Schmerzen leide", und Schäfer-Krebs gar, „über welchen ich abermals Schmerzen leide!" Es ist Prüderie, wenn solche vereinzelte Worte, wie „gebären", „schwanger", „Hurerei" u. dergl. radikal ausgemerzt werden. Sie sind unseres Erachtens unbedenklich. Über sie gleitet der Schüler, selbst wenn er ihren Sinn schon kennt, in der Regel ohne Anstoß hinweg; und fragt er, so hat es der Lehrer ja in der Hand eine Erklärung zu geben, welche die Abirrung der Aufmerksamkeit auf ein dem Schülernachdenken besser noch verschlossenes Gebiet verhütet. Es kommt hinzu, daß es oft sehr schwierig ist, solche Worte durch andere zu ersetzen ohne den Sinn des Zusammenhangs wesentlich zu trüben oder geradezu zu fälschen, wie z. B. in der eben besprochenen Stelle Apostelgesch. 15, 21. Auch Völker und Strack sind unseres Bedünkens noch zu zimperlich. Wenn sie z. B. für Hure „Dirne" setzen, (Luk. 15, 1. Kor. 6, 16) so ist für manche Gegenden Deutschlands die Sache eher verschlimmert als verbessert. Genug nach dieser Richtung gilt es Maß zu halten und sorgfältig zu prüfen, ob wirklich eine Gefahr vorliegt, und ob nicht der

Sinn der Bibel beeinträchtigt wird. In der Regel wird man gut thun den Text der durchgesehenen Lutherbibel herzhaft festzuhalten. Sie hat auch nach dieser Richtung behutsam vorgearbeitet.

2. Die äußere Gestaltung des Textes sollte sich unseres Erachtens ebenfalls möglichst eng an die der Vollbibel anschließen, sollte wie diese nach Kapiteln und Versen abteilen und entsprechende Zahlen setzen, die Parallelstellen unmittelbar unter die Verse, die Perikopen-Angabe über die betreffenden Verse schreiben, dieselben Merkstellen, wie die Vollbibel durch fetten Druck hervorheben und auch den gespaltenen Satz, nicht durchlaufende Zeilen anwenden. Erstlich und vor allem schon deshalb, weil es gilt auf die Vollbibel vorzubereiten, an ihre Art zu gewöhnen; sodann weil diese Einrichtungen das Geschäft des Bibellesens und vor allem des Erklärens und Lernens wesentlich erleichtern. Dazu sind sie ja erfunden. Sollen wir dieser Erleichterungen uns gerade da nicht bedienen, wo wir sie am nötigsten haben? Der durchlaufende Druck erschwert bei etwas breiterem Format, wie es hier angezeigt erscheint, schon Erwachsenen das Lesen, wieviel mehr den Kindern. Ein fett gedruckter Kernspruch in der gedrungenen nicht nur in die Breite, sondern auch in die Höhe sich ausdehnenden Form springt mehr in die Augen und merkt sich leichter als ein in die Länge gezogener. Die Abteilung nach Versen verstärkt diesen Vorteil und erleichtert die Übersicht und das Finden. Zum raschen Finden sind die Verszahlen so unentbehrlich wie die Kapitelzahlen.

Der einzige Grund, der unseres Wissens gegen die Anwendung dieser altbewährten Einrichtungen geltend gemacht wird, ist der, daß das Buch dadurch der Vollbibel zu ähnlich und die Vollbibel dadurch verdrängt würde. Dem ist entgegen zu halten, daß schon die starke Beschränkung, welche namentlich im Alten Testamente geübt werden muß, ferner der Titel „Biblisches Lesebuch", weiter die sonstige schulmäßige Einrichtung mit Anmerkungen, veranschaulichenden und belehrenden Anhängen, sowie endlich das äußere Gewand des Buches vollkommen hinreichen, um den falschen Schein eines Ersatzes für die Vollbibel zu vermeiden und der Gefahr einer Verdrängung der Vollbibel vorzubeugen. Werden doch von ganzen Kapiteln, Kapitelreihen, ja von ganzen Büchern nur die Überschriften, oder kurzen Inhaltsangaben, oder gar bloß die Namen und vielleicht ein paar Sprüche aufgeführt, so daß es offensichtlich zu Tage tritt: Das ist keine Bibel.

III. Über das äußere Gewand des Buches ist nicht nötig viel zu sagen. Es muß durchaus den Charakter eines Schulbuches an sich tragen und im übrigen hinsichtlich des Papiers, Drucks, Einbandes, der ganzen Ausstattung bis auf die Heftung (nicht mit Draht sondern mit Zwirn) den Anforderungen an ein solches entsprechen. Der Preis sollte 1 Mark nicht übersteigen, jedenfalls billiger sein als eine Vollbibel.

D. **Kurze Besprechung der neueren Schulbibeln und Bibellesebücher.** Ein Bibellesebuch, welches allen billigen Anforderungen entspricht, wie eine gute Biblische Geschichte wird immer ein Ideal bleiben. Von den jetzt vorliegenden und hie und da gebrauchten trägt am meisten den Lesebuchcharakter das von R. Hofmann, Dresden 1. Aufl. 1875, 4. Aufl. 1894. Es trägt den Titel „Schulbibel". Die Reihenfolge der biblischen Bücher ist nicht gewahrt. Die einzelnen Bücher sind mehrfach in einander gearbeitet. Kapitel- und Versteilung fehlen. Es kostet geb. 3,50 Mark. — Die oben erwähnte Glarner Haus- und Schulbibel (G.) hält, abgesehen von den durchlaufenden Zeilen, den Charakter der Bibel fest, weicht aber von der Lutherischen Übersetzung vielfach sehr ab. Bei der Ausscheidung haben sich die Verfasser augenscheinlich nicht bloß von pädagogischen, sondern auch von dogmatischen und ethischen Grundsätzen leiten lassen. — Die neueren lediglich für die Schule bearbeiteten Lesebücher halten sich genauer an den Luthertext und beruhen lediglich auf pädagogischen Erwägungen. Von ihnen zeichnen sich das Bremer (Br.) und das Strack-Völkersche (SV.) durch Reichhaltigkeit aus. Aber eben dieser Vorzug erschwert ihre Einführung, denn er führt den Nachteil mit sich, daß diese Bücher fast ebenso schwer oder gar schwerer, wie die leichteren Bibelausgaben sind (Br. wiegt 1070 g, SV. 880 g, G. 800 g, die Vollbibel der Preußischen Bibelgesellschaft 985 g) und teurer als die billigsten Vollbibeln, und daß sie die Übersicht nicht in dem Maße erleichtern, wie es wünschenswert ist. Dem gegenüber zeichnet sich das von Schäfer und Krebs (SK.) durch größere Beschränkung aus. Es hat inkl. Titel und Karten nur 516 Seiten gegen 656 (SV.), 675 (G.), 778 (Br.). Aber

es läßt manches vermissen, was nicht gut entbehrt werden kann. Es fehlt z. B. die für die Lehre von der Kirche so wichtige Stelle Eph. 4, 7—14, das Ende von Philipper 2, das so wertvoll für das Lebensbild Pauli ist, u. a. Und doch könnte andererseits beim Gebrauch einer guten biblischen Geschichte doch noch vieles aus dem Alten Testamente entbehrt werden, wodurch Platz für jetzt fehlende wichtigere Stücke gewonnen würde. SK. bieten Altes Testament und Neues Testament auch besonders in sehr handlichen Büchern, so daß der Charakter des Schulbuches hier in besonders hohem Grade erreicht ist. Der Preis aber für das ganze Buch ist auch hier wie bei VS. 1,80 Mk., Br. kostet 2 Mk. Durch die Teilung ist hier, bei SK., der weitere Vorteil erreicht, daß das Alttestamentliche Lesebuch allein für 1 Mk. zu haben ist. Das hat den Vorteil, daß alle diejenigen Schüler, welche ein vollständiges Neues Testament besitzen, — und das werden bei dem billigen Preise, zu dem dieses von den Bibelgesellschaften geliefert wird, die meisten sein, — nur 1 Mark fürs Biblische Lesebuch auszugeben haben. Br. und SK. haben vor VS. den gespaltenen Satz und die Numerierung der einzelnen Verse voraus; aber man vermißt die Perikopenangaben im Text. VS. hat sie wenigstens unter dem Text. Die beste Ausstattung, im besondern den schönsten, den Augen wohlthuenden Druck hat Br. Die Kernsprüche sind in Br., SK. nur gesperrt, in VS. fett gedruckt. Das letztere ist vorzuziehen. Die Parallelstellen fehlen bei SK. ganz, in Br. finden sie sich spärlich, in VS. reichlich unter dem Text. Namen- und Sacherklärungen haben Br. und SK. im Text, VS. (wohl richtiger) unter dem Text. — Br., VS. und SK. bieten als Anhang neben den nötigen geographischen Karten eine Zeittafel und ein Perikopen-Verzeichnis, Br. und VS. noch ein Verzeichnis von Wort- und Sach-Erklärungen, SK. statt dessen Bilder zur Veranschaulichung des Alttestamentlichen Gottesdienstes. VS. verbindet mit dem Wort- und Sach-Register einen „Beitrag zur Bibelkunde“. und hat außerdem noch eine Synopsis der „Leidenszeit Jesu und der Zeit seiner Verherrlichung“.

**Litteratur:** Außer Dix, Geschichte der Schulbibel, vergl. vor allem „die Bibel ꝛc. Erster Abdruck der im Auftrage der Eisenacher deutschen evangelischen Kirchenkonferenz revidierten Bibel. (Sogenannte „Probebibel“) Halle a. S. Waisenhaus 1883“ mit dem „Bericht der v. Canstein'schen Bibelanstalt“! — und „die revidierte Bibel“, ebenda 1892. — Von neueren Schriften über die Schulbibel noch Bänisch, Ist eine Schulbibel notwendig? Glogau 1892. — Leinung, Ist eine Schulbibel wünschenswert? Magdeburg 1896. — H. F. Müller, Bibel oder Schulbibel? Wolfenbüttel 1896. — E. Oppermann, Die Schulbibelfrage. Gera 1896. — Enders, Die Schulbibelfrage. Leipzig 1896. — H. Duntze, Das biblische Lesebuch der Bremischen Bibelgesellschaft. Bremen 1896. — K. Mischke, Lehrplan für das Bibellesen und zur Schulbibelfrage. Bielefeld 1896. — Endlich in Zeitschriften Evang. luth. Kirchenzeitung 1890, Nr. 13. Protestantische Kirchenzeitung 1894, Nr. 22. 26. Deutsches Protestantenblatt 1894, Nr. 16 u. 43. Neues Braunschweigisches Schulblatt 1894, 12—15. Christliche Welt 1892 ff. (Dix.) — Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht. Bd. 1. 2. 3. 6. 7. 8. 1890 ff. — Kirchliche Monatsschrift XVI, 11, 1897 (Eisele).

Erfurt. F. Zange.

## Schulbibel

### (Geschichtlicher Abriß)

1. Die Zeit der Rechtgläubigkeit von Luther bis Francke 1520—1700. 2. Die Zeit des erneuten evangelischen Glaubenslebens und der Aufklärung 1700—1850. 3. Die Gegenwart.

**1. Die Zeit der Rechtgläubigkeit von Luther bis Francke 1520 bis 1700.** Die Kirche ist nicht durch Schriften gegründet worden, sondern durch das lebendige Wort. Sie hat Jahrhunderte lang bestanden, sich gewaltig ausgebreitet und Zeugnisse großer Glaubenskraft abgelegt, ohne daß die Bibel vollständig in den Händen der Gemeindeglieder, geschweige denn der Kinder gewesen wäre. Die ganze Katechismuspraxis der alten Kirche, die Apostolischen Konstitutionen, der Brief des Ferundus an Fulgentius aus dem 6. Jahrhundert, der 95. Kanon des Concilium Quinisextum 692 (von Zezschwitz: System der christlich kirchlichen Katechetik I. Band S. 108 bis 148) zeigen keine Spur von einem Gebrauch der ganzen Schrift durch die Lehrer, geschweige denn durch die Katechumenen. Diesen wird aus der Schrift vorgelesen. Spät erst wurde festgesetzt, welche Schriften kanonisch seien, welche nicht, und diese Festsetzung ist nie zu zweifelloser Festigkeit gelangt. Teile der Bibel waren vor und nach dieser Festsetzung in Gebrauch, und Bibelauszüge sind fast so alt wie die Bibel selbst. Sie waren für erwachsene Christen bestimmt. Schulbibeln aber, das ist Bibelauszüge, die nach Inhalt und Form nichts vom eigentlichen Wesen der Schrift preisgeben und für den Unterricht der Kinder

bestimmt sind, kennt man erst seit anderthalb hundert Jahren. Bibelauszüge der ersten Art waren die Perikopenbücher, die Passionalbücher, die Katechismen, auch Laienbibeln genannt, die Spruchbücher, die biblischen Geschichten, die Biblia pauperum, Praedicatoribus perutilis 1490, Darstellungen des Lebens Jesu von den Brüdern des Gemeinsamen Lebens. Luther erkannte sehr wohl, daß die Bibel kein Buch für Kinder ist, daß auch nicht einer der biblischen Schriftsteller an Kinder als seine Leser gedacht hat. Er gab daher selbst ein Passionalbüchlein heraus (1530 und öfter), das waren Bilder „mit etlichen Geschichten aus der Biblia und Sprüchen aus dem Text," und er verlangte unter dem Titel Laienbibel einen Bibelauszug, „denn", schrieb er, „was soll's schaden, ob jemand alle fürnehmlichen Geschichten der ganzen Bibel also lies nach einander malen in ein Büchlin, daß solch Büchlin eine Laienbibel were und hieße." Der Kinder Handbüchlein von Melanchthon enthielt unter anderem: das ABC, das Paternoster, das Ave Maria, das Symbolum apostolikum, den 66. Psalm, die 10 Gebote, Matthäus 5—7, Römer 12, Joh. 13, Psalm 127. Seine lateinische Übersetzung und Erklärung der Sprüche Salomos ist bis in unser Jahrhundert an vielen Schulen Lesebuch gewesen. Melanchthon ist also der erste, der Teile der Bibel für Kinder bearbeitet und herausgiebt. Es ist daraus und aus dem langen Gebrauch seiner Bücher zu ersehen, wie sehr beschränkt das Maß des Bibellesens im 16. Jahrhundert gewesen ist. Löschke: Die religiöse Bildung der Jugend im 16. Jahrhundert, Breslau 1864 bringt Seite 87 f. dafür weitere Beweise. Aber Schulbibeln sind das noch nicht, es ist nicht der Kern, sondern es sind Stücke der heiligen Schrift, die in den vorgenannten Schriften dargeboten werden. Der Schulbibel näher kommen die folgenden Arbeiten. Johann Tolz: Tropi bibliaci 1525, ein kurz Handbüchlein für junge Christen, mit Vorwort von Bugenhagen; Veit Dietrich, in St. Sebald zu Nürnberg Prediger, früher Luthers Famulus: Summarien zum alten und neuen Testament 1541 u. 1544, die mancherorts das eigentliche Lesebuch in den Schulen wurden; M. Lothmanns Biblia parva oder Synopsis biblica, des 1810 verstorbenen Straßburger Theologen Pappus in deutscher Übersetzung und mit einem Register aller lesenswerten, für das Volk und die Schule geeigneten biblischen Geschichten 1648. Kromwells Soldaten trugen mit sich einen für sie bestimmten Auszug aus der Bibel, welcher alle auf den Soldatenstand bezüglichen Stellen auf 16 Seiten enthielt und den Titel führte: The soldiers Pocket-Bible 1643. Comenius verlangte eine Janua Scripturarum und sagte: „In der Atrialis (der III. Klasse seiner pansophischen Schule) soll den Schülern der erste Teil eines Bibelauszugs in die Hand gegeben werden, wie wir ihn zwar mit Worten der heiligen Schrift, aber verkürzt und der Kinder Auffassung angemessen hergestellt haben. In der Philosophica, der folgenden Klasse, soll sich zum Gebetbuch der Klasse ein Auszug aus dem Neuen Testament gesellen, welcher das Leben, die wichtigsten Reden Christi und der Apostel und die wichtigsten Glaubenslehren also enthält, daß aus den 4 Evangelien eine fortlaufende Geschichte entsteht. In der V. Klasse, Logika, kommt zum Gebetbuch ein Auszug aus der ganzen Bibel oder ein biblisches Handbuch, Janua des Heiligtums genannt, das die Hauptsachen der ganzen heiligen Schrift, Geschichten, Lehren, Aussprüche mit den eigenen Worten der heiligen Schrift, aber zusammengezogen enthält und zwar so eingerichtet, daß im Zeitraum von einem Jahre das ganze abgethan und der Kern der heiligen Schrift mit dem Verstand, ein großer Teil auch mit dem Gedächtnis erschöpft werden kann." (v. Criegern: Comenius als Theologe. Leipzig und Heidelberg 1881. S. 279 f.) Diese Janua hat er in tschechischer Sprache ausgearbeitet unter dem Titel: Manuainik oder Kern der ganzen heiligen Schrift, welcher enthält die Summe alles dessen, was Gott den Menschen zu glauben geoffenbart, zu thun befohlen und zu erwarten versprochen hat. Amsterdam bei Gabriel von Roy 1658. Sie ist in 16° gedruckt und umfaßt 911 eng gedruckte Seiten und giebt weder Erklärungen noch Zuthaten irgend welcher Art. Das Vorwort umfaßt 22 Seiten. Kapitel und Verse sind angegeben. Stellen wie Ezechiel 16 sind sehr gekürzt. Römer 1, 26 f. ist weggelassen und die Weglassung ist durch Striche bezeichnet. Comenius ist demnach der erste, der eine eigentliche Schulbibel verfaßt hat. Aber seine Arbeit blieb ohne Beachtung und ohne Nachfolge.

Die Schulordnungen des 16. und des 17. Jahrhunderts schreiben für das Bibellesen in den höheren Schulen (nur um diese hat es sich in allen bisherigen Angaben gehandelt) eine sehr beschränkte Auswahl vor, vom Lesen der

ganzen Bibel in höheren Schulen, geschweige denn in Volksschulen handeln sie nicht. Das verbot auch schon der hohe Preis, der Umfang und die Schwere der Bibel und die auch im 17. Jahrhundert noch sehr geringe Verbreitung der Kunst des Lesens. So konnten z. B. im Gothaischen nach einem Berichte des Generalsuperintendenten Kromeyer im Jahre 1627 von 10000 Erwachsenen über 7000 und von 1700 Kindern 1000 nicht lesen. (Mitteilungen der deutschen Gesellschaft zu Leipzig, VI. Band, Leipzig 1877, S. 122 f.) Und die Württembergische Schulordnung von 1729 (100 Jahre später!) klagt noch, daß „viele Kinder ihr lebelang keine Bibel angesehen, noch wissen, was es ist", und ordnet demnach an, daß jede Schule eine aus dem Kirchenvermögen anschaffe.

**2. Die Zeit des erneuten evangelischen Glaubenslebens und der Aufklärung 1700 bis 1850.** Das wurde nun möglich. Denn aus dem Dunkel des 17. Jahrhunderts heraus und in das 18. hinein leuchten vier helle Sterne: die Namen Ernst der Fromme, Spener, Francke, von Canstein. Nun ist überall der fromme Wunsch rege, die Bibel zu lesen, nun kann man für wenig Geld eine gute Bibel erwerben, nun lernt die Jugend in zahlreichen Volksschulen lesen. Darum kann das Preußische Generalschulreglement von 1763 schon die Hällische oder Berlinische Bibelausgabe als diejenige bezeichnen, welche in den Volksschulen gelesen werden soll. Das geschah entweder durch die Lehrer oder durch einzelne Kinder. Nun kann die erneute sächsische Schulordnung vom 17. März 1773 (die ältere war vom 20. November 1724) verlangen, daß die Kinder der Mittelklasse wenigstens das Neue Testament, die der Oberklasse die ganze Bibel besitzen und daß ganz Arme sie bei der Einsegnung erhalten. (Das war aber (s. u.) 1835 noch nicht erreicht). Es wird wöchentlich vormittag 5 Stunden und nachmittag 2 Stunden sehr mit Auswahl Bibellesen und Bibellunde getrieben, auch sollen die Kinder zu Hause lesen und „einen Seufzer zu Gott machen lernen". Nun erst, im 18. Jahrhundert, nach Gründung der v. Canstein'schen Anstalt 1712 wurde das Bibellesen allgemein, nach und nach in unserem Jahrhundert so allgemein, daß die Bibel hie und da Lesebuch wurde und bis in unsere Zeit blieb, so in Zeulenroda (Reuß ä. L.) bis in die fünfziger Jahre, im Schleswigschen bis 1870. (Kuntze: Das Volksschulwesen der Provinz Schleswig-Holstein. Schleswig 1889. II. Teil. S. 228.)

Dieses Übermaß, der Gebrauch der Bibel als Lesebuch, schien vielen bedenklich, „ein pädagogischer Fehler unserer bigotten Vorfahren." Und nun beginnt die Geschichte Schulbibel. Nun erscheinen eine Menge Arbeiten, die dem abhelfen wollen und dabei ohne geschichtlichen Sinn und nach dem Richtmaß des aufgeklärten Verstandes, Inhalt und Form der heiligen Schrift in oft unverantwortlicher Weise preisgeben: 1749 die kleine Kinderbibel von Rektor Hager in Chemnitz; (1764 die Evangelien von Ignaz von Felbiger, Abt in Sagan, von demselben 1787 Kern der biblischen Geschichte Alten und Neuen Testaments, der bis 1813 in Würzburg, Bamberg, Köln vielfach aufgelegt wurde;) 1766 in Altona von Basedow: Religion Israels; Altchristliche Religion; Lehrer der Apostel in einem Auszug ihrer heiligen Bücher; 1779 von Trinius: das Alte Testament im Auszug nach seinem gemeinnützigen Inhalt, Quedlinburg; 1780 von Bahrdt in Berlin: Die kleine Bibel, ehrwürdig und lesbar für Christen und Nichtchristen; 1788 in Leipzig von Schneider: Bibel Alten und Neuen Testaments nach ihrem moralischen Inhalt; 1791 in Dorpat von Schnell ein Bibelauszug in Esthischer Sprache; 1799 in Berlin von Vollbeding: das Neue Testament gekürzt; 1799 in Halle: Schulbibel oder die heilige Schrift Alten und Neuen Testaments für Kinder und Lehrer von Zerrenner. 1800 erschien von demselben Verfasser eine Kleine Schulbibel. Zerrenner scheidet sehr viel aus, giebt ganze Abschnitte gekürzt mit seinen eigenen Worten wieder und fügt überall Erklärungen bei, z. B. das Pfingstwunder war „eine elektrische, dem Blitz ähnliche Naturerscheinung"; sie werden das Erdreich besitzen, d. h. „sie werden ruhig und glücklich sein". Ähnlich war die kleine Bibel von Natorp, Prediger in Essen, ebenda 1802 und die kleine Bibel von W. Scherer, auch unter dem Titel: Allgemeines biblisches Lesebuch, enthaltend den Geist und die Kraft der Bibel für die Jugend. Leipzig 1803 erschienen. Scherer meint, Luthers Übersetzung noch gebrauchen, das wäre „eine Versündigung an unserem Zeitalter." Solcher Übereifer wird nur dann einigermaßen begreiflich, wenn man bedenkt, daß es damals nicht wenig Stimmen gab, welche völlige Beseitigung der Bibel aus dem Religionsunterricht verlangten. Der fast

gänzliche Mangel an Lehrerbildungsanstalten ließ außerdem Auszüge und Erläuterungen als notwendig erscheinen. Es kam eine wahre Flut solcher Arbeiten. Der Pfarrer Grulich beweist in einem lateinischen Schriftchen Neustadt a. Orla 1803: compendia Scripturae Sacrae in usum plebis juventutisque non esse facienda, und sagt, man möge nur Augustis Theol. Monatsschrift v. J. 1801 hernehmen, „ubi videberis compendiariorum exercitum, nec enm satis completum"; auf eine Zeit der Biblioiatrie sei jetzt eine der Bibliomachie gefolgt. Er hatte vergebiich gearbeitet. Der König von Preußen beauftragte am 31. Januar 1805 seine Minister mit der Beschaffung einer Schuibibel, und die Flut stieg höher und höher.

Da machie eine Verordnung des preußischen Ministeriums des Innern an die geistliche und Schuldeputation der Regierung zu Breslau vom 18. November 1814 ein Ende. In Preußen kommt die Arbeit 70 Jahre lang zu völligem Stillstand. Nach dieser Verordnung sollen die Volksschüler das neue Testament in die Hand bekommen, erst die Konfirmanden die ganze Bibel. Immer noch ist also von Benutzung der ganzen Bibel durch die Kinder in der Schule nicht die Rede.

Unverdrossen und anfangs noch in hergebrachter Weise arbeitet man besonders in Sachsen weiter. 1824 veröffentlicht Magister Engel, Diakonus in Plauen, seinen „Geist der Bibel für Schule und Haus"; Pfarrer Engelmann in Frankfurt a. M. seine Schul- und Hausbibel, vollständiger Auszug; 1830 Pfarrer Kritz in Leipzig das Alte Testament im Auszug, und Kehr (Kreuznach) die Bibel im Auszug. Engels Geist der Bibel erschien 1846 in 13. Auflage. Er mengt den Inhalt der Schrift durcheinander und fügt bombastische Erklärungen bei, die wie das Bibelwort auswendig gelernt werden sollen. Der Verfasser wünscht, daß jede Schule eine oder einige vollständige Bibeln anschaffe, und daß ältere Kinder daraus vorlesen. Also noch 1824 besaßen in Sachsen die Kinder die Bibel nicht. Das wird auch bestätigt durch das Gesetz über das Elementar-Volksschulwesen im Königreich Sachsen vom 6. Juni 1835, weiches in § 44 sagt, in der Oberklasse sei für die Kinder die Bibei zu brauchen, in der Mittelklasse könne der alleinige Gebrauch des neuen Testamentes gestattet werden. Daß die Kinder die Bibel selber besitzen, ist also hier noch 1835 nicht bestimmt. Die ganze Bibel ist vielmehr allmähiich, ohne gesetzliche Bestimmung und wohl durch das Fehlen eines deutschen Lesebuches in die Hand der Kinder gekommen.

**3. Die Gegenwart 1850—1898.** Dieser Vorgang veranlaßte den Kirchberger Rektor Julius Kell 1845 zu seiner Abhandiung: Die Schulbibel. Notwendigkeit und Ausführbarkeit eines gemeinsamen der Kirche als Entwurf zur Prüfung vorzulegenden Bibelauszugs. Er fordert auf zur Gründung eines Schul- und Volksbibel-Verbreitungsvereins, zu einer Revision der lutherischen Übersetzung. Das neue Testament solle man den Kindern ungekürzt übergeben, die Kürzung des alten aber sei für Schule und Gemeinde ein Liebesdienst. Auch Hofprediger von Ammon in Dresden habe solchen Auszug als ein dringendes Bedürfnis bezeichnet, weil es ihm nach den bisherigen Erfahrungen sehr zweifeihaft bleibe, ob durch eine ungelenke und von bewährten Grundsätzen ungeleitete Bibelleserei des Volkes die Erkenntnis rein evangelischer Wahrheit und Religiösität nicht mehr gehindert als gefördert werde. Kell führt nicht weniger als 7 Schuibibeln an, die zum Teil weit verbreitet das allgemeine und tiefgefühlte Bedürfnis bezeugten. Heute habe jedes Schulkind eine Bibei. (So hatte sich's in Sachsens städtischen Schulen in 21 Jahren geändert!) Es widerstreite dies aber dem einfachen Grundsatze, den Kindern nicht mehr in die Hand zu geben, als sie zu verarbeiten im stande sind. „Wir aber geben ihnen nicht nur zu viei, sondern sogar Unpassendes und Schädliches." Der Herausgeber eines soichen Auszuges habe alle Aussprüche dogmatischen und moralischen Inhalts aufzunehmen, gieichviel ob sie mit seiner Ansicht stimmten oder nicht, das Gegenteii sei Seibstüberschätzung. Wegbieibeu könnten Geschlechtsregister, Opfervorschriften u. dergl. Die Schuibibei sei aber so einzurichten, daß nach ihr eine fortlaufende Geschichte des Reiches Gottes gegeben werden könne. Kell wandte sich in dieser Angelegenheit an das Ministerium und erhieit den Bescheid, die Beschaffung eines Bibelauszugs sei Sache des Landeskonsistoriums. Aber die Strenggläubigen stritten dagegen (Hergangs Pädagogische Encyklopädie, 2. Aufl. 2. Bd., Grimma und Leipzig 1851), wenn auch schwankend und mit veraiteten Waffen. Das Buch führt „die brauchbarsten Bibelauszüge" an, von 1789—1840 nicht weniger als 20, darunter 1 für Juden, 2 für Katholiken. Aber es meint, die Beschaffung eines Bibelauszugs sei „der Kosten wegen" kaum

durchzuſetzen, es ſei ſchon viel gewonnen, wenn die Kinder eine bibliſche Geſchichte beſitzen, „doch auch dieſes möchte nur in wohlhabenden Gemeinden ausführbar ſein.“ Der Seminardirektor Beyer hatte einen Bibelauszug verfaßt, „aber das Cultminiſterium erklärt ſich ausdrücklich gegen die Einführung.“ Darum hat wohl auch Sparfelds, eines Leipziger Lehrers, eines Theologen, Bibel für Schule und Haus, Leipzig 1845, keine weitere Verbreitung gefunden. Sie erſchien in 2. unveränderter Auflage 1852. Wie Kell, ſo wandte ſich auch der Direktor des modernen Geſamt-Gymnaſiums in Leipzig Dr. Hauſchild an das Miniſterium. Er reichte eine Bittſchrift um Einführung einer Schulbibel ein, hatte aber ebenfalls keinen Erfolg. Er ſelber hatte eine Laienbibel herausgegeben (Leipzig 1853) und an ſeiner Schule eingeführt, die in äußerſt willkürlicher Weiſe „den guten Luther“ verbeſſerte. Durch die Verordnung vom 4. März 1854 über Benutzung von Religionsbüchern wurde derartigen Werken ein jähes Ende bereitet, der Gebrauch der Laienbibel, über die in Leipzig eine litterariſche Fehde entbrannt war, in dem modernen Geſamtgymnaſium unter Androhung des Schluſſes desſelben verboten. Die Behörden verhielten ſich in Sachſen wie in Preußen abwehrend gegen die hauptſächlich aus der Lehrerwelt andrängende Bewegung. Eine geſetzliche Beſtimmung, daß die ganze Bibel in der Hand der Schulkinder ſein ſolle, beſtand weder in Preußen noch in Sachſen. Man trug aber wohl Bedenken, den ohne das Geſetz allmählich gewordeaen Zuſtand zu ändern, weil man fürchtete, die Beweggründe für die Schulbibel ſeien aus dem Wunſche entſprungen, die Bibel überhaupt zu beſeitigen.

Hatte auf dem Kirchentage zu Frankfurt a. M. 1854 Dr. Hoffmann aus Berlin den Satz aufgeſtellt, die ganze Bibel ohne Unterſchied ſei in der Schule zu leſen, und hatte er damit nur vereinzelten Widerſpruch erfahren, ſo wies von Zezſchwitz in ſeinem Syſtem der Katechetik dagegen hin auf die Schmidſche Encyklopädie, in der es heißt: Man darf nicht vergeſſen, daß die Bibel zunächſt kein Schulbuch, keine Jugendſchrift, ſondern ein Buch für alle Stände und Altersſtufen, für alle Verhältniſſe wie im Hauſe ſo in der Kirche und im Staate iſt. Und hatte 1858 ein Ungenannter in der in Berlin erſchienenen Schrift: Darf die Bibel Schulbuch ſein und bleiben? ſich dafür entſchieden, daß ſie nur in des Lehrers Hand ſein ſolle, ſo bekämpfte dies Palmer zwar, ſchlug aber doch auch nur eine Auswahl aus der Bibel vor. Auch die eben erwähnte 1859 erſchienene Encyklopädie des geſamten Erziehungs- und Unterrichtsweſens von Schmid verhielt ſich ablehnend, wenn auch der eine Aufſatz über die Schulbibel von Schulrat Weidemann etwas mehr Entgegenkommen zeigte als der andere des Profeſſors der Theologie und Superintendenten Lechler in Leipzig. Aber nach Luther und Melanchthon nahm doch endlich ein Profeſſor der Theologie in der Sache das Wort. Die Frage wurde von jetzt an von der theologiſchen Gelehrtenwelt der Beachtung wert gefunden. Die Arbeiten werden ſeitdem gediegener, der Ausdruck maßvoller, das Urteil beſonnener und freier von Voreingenommenheit.

Trotz der beſtimmt ablehnenden Haltung des ſächſiſchen Miniſteriums nnd des Leipziger Superintendenten verfolgte man in Sachſen die Sache eifrig weiter. 1862 wenden ſich Rat und Stadtverordnete von Chemnitz wegen der Schulbibel an das Miniſterium. Vergeblich. Da ſchrieb die Ammonſtiftung in Dresden die Preisaufgabe aus: Iſt die Bibel den Kindern vollſtändig oder im Auszuge in die Hand zu geben? und erteilte dem Mädchenlehrer Engelmann in Dippoldiswalde den Preis. Die Schrift wurde 1863 veröffentlicht nnd befürwortete die Benutzung eines Bibelauszuges als eine entſchiedene Forderung der Pädagogik. In demſelben Jahre, 1863, beſchloſſen in Eiſenach die Vertreter der deutſch-evangeliſchen Kirchenregierungen die Bibel-Reviſion, und die mit derſelben beauftragten Theologen erklärten gegenüber den anſtößigen Stellen, durch die das Bedürfnis einer Schulbibel beſonders begründet wird, zu thun, was ſie könnten. Man ſieht, die Schulbibelfrage beſchäftigt immer weitere nnd immer höhere Kreiſe. Als letzter Stürmer und Dränger tritt der Chemnitzer Lehrer J. F. Stahlknecht für die Schulbibel ein in der Schrift: die Einführung der Schulbibel als höchſt wünſchenswert und als ein unabweisbares Erfordernis der chriſtlichen Erziehung. Chemnitz 1867. Er ließ bald eine zweite, gleichartige Schrift dieſer folgen und wandte ſich 1867 mit einem Geſuch an die zweite Kammer, das 3888 Unterſchriften trug, denen ſich noch der Stadtrat und die Stadtverordneten von Meerane anſchloſſen. Der pädagogiſche Verein zu Chemnitz reichte im gleichen Sinne

Thesen ein über eine zeitgemäße Reform des sächsischen Volksschulwesens. Sie waren von 1284 sächsischen Lehrern unterschrieben. Die zweite Kammer verhandelte darüber am 16. Januar 1868 sehr eingehend und beschloß einstimmig: die hohe Staatsregierung möge Gutachten, namentlich auch erfahrener Schulmänner einholen über die Zweckmäßigkeit der Einführung eines Bibelauszuges, sie möge eine gleichmäßige Anzahl von Theologen und Pädagogen beauftragen, einen Bibelauszug auszuwählen oder herzustellen und mit Genehmigung der Kirchen- und Schulbehörde einführen und dem Landtage über das Ergebnis Mitteilung machen. Das Verlangen Stahlknechts, Theologen strenger Richtung nicht zur Begutachtung zuzuziehen, hatte die Kammer unbeachtet gelassen. Nachmals schlossen sich auch der Stadtrat und die Stadtverordneten von Dresden dem Gesuch an, und es wurde nun der ersten Kammer überreicht. Diese verhandelte darüber am 24. Februar 1868 und befürwortete die Einholung von Gutachten und die Mitteilung an die Stände. Während der Ausarbeitung der Gutachten wurde die Landessynode gebildet und die Staatsregierung übergab dieser die Angelegenheit zur Erledigung. Sie legte ihr 1874 sieben Gutachten vor: des evangelischen Landes-Konsistoriums, der theologischen Fakultät zu Leipzig, des Professors der Pädagogik Dr. Masius, des Universitätspredigers Professor Dr. Rudolf Hofmann daselbst, des Seminardirektors Schmidt in Annaberg, der Schuldirektoren Petermann in Dresden und Gruhl in Chemnitz. Schon 1869 hatten Geistliche der Diöcese Grimma ein „Gutachten über die vorgeschlagene Verdrängung der vollständigen Bibel aus unseren Volksschulen" veröffentlicht, das auf 119 Seiten sehr scharf gegen diese Verdrängung eintrat. Von 35 Geistlichen unterschrieben 30. Stahlknecht war nach diesem Gutachten mit ungenügender Ausrüstung und zu weitgehenden Forderungen (Bibel und Katechismus sollten aus der Schule entfernt werden) in den Kampf eingetreten. Die Synode verhandelte nun über die Schulbibelfrage am 23. Juni 1874. Es meldeten sich zum Wort nicht weniger als 19 Abgeordnete. Einleitend sprach der Kultusminister darüber und wies die Bezeichnung Schulbibel zurück, da wir nur eine Bibel hätten, lehnte aber einen ordnungsgemäß hergestellten Auszug nicht ab. Die Gutachten wie die Reden fast alle gingen von der Voraussetzung aus, es handele sich bei Einführung einer Schulbibel um das Formalprinzip der evangelischen Kirche, ein Redner glaubte, es handele sich um Luthers Bibelsprache, einer war für die Schulbibel, weil die Vollbibel Krieg und Blutvergießen und Geisteskrankheiten veranlaßt habe, einer war gegen sie, weil er in dem Antrag ein Zeugnis dafür sah, es stehe um unser Volk ebenso, wie zu Louis XIV. Zeit in Frankreich, als man die Klassiker säuberte, der Tag der Einführung einer Schulbibel würde eine dies atra sein, schwärzer als einer in der römischen Geschichte; man warf den Schulbibelfreunden vor, ihr Antrag sei eine Mißtrauenserklärung gegen die Bibel, sie wollten die Bibel ganz beseitigen, sie trügen das Gewissen in Taschenformat bei sich; man fürchtete Störungen des Friedens in der Landeskirche, Austritte aus ihr. Die Synode beschloß: Dem didaktischen Bedürfnis beim biblischen Religions-Unterricht sei durch die gewissermaßen als Bibelauszüge anzusehenden Lehrmittel (Katechismus, Spruchbuch, biblische Geschichte) schon jetzt vollständig genügt, die Einführung eines eigenen Bibelauszuges, welcher dazu bestimmt wäre, die Stelle der vollständigen Bibel in der Schule einzunehmen, sei unzulässig und unzweckmäßig. Das Kirchenregiment wird ersucht, die Gutachten in weiteren Kreisen besonders der Lehrerwelt zu verbreiten und hierdurch die Klärung des öffentlichen Urteils über diese Frage zu fördern. Die Gutachten stehen in den Verhandlungen der außerordentlichen evangelisch-lutherischen Landessynode im Königreich Sachsen 1874. Dresden, Teubner 1874. 4°. S. 78 bis 128. Die zweite Verhandlung desselben Gegenstandes am 25. Juni 1874 blieb bei diesen Beschlüssen mit 53 gegen 16 Stimmen stehen.

Dem gegenüber fällt es auf, wird aber vielleicht durch das oft recht oberflächliche, oft stürmische, ja feindselige Vorgehen in Schulbibelsachen erklärt, daß ein so gründliches und gelehrtes Werk wie das System der christlich-kirchlichen Katechetik v. C. A. G. von Zezschwitz, das in seinem zweiten Bande, 2. Abteilung, 1. Hälfte (2. Auflage, Leipzig, Hinrichs 1874) so eingehend (§ 46, 47 u. 48 S. 204—238) über Geschichte des Bibellesens, der Bibelkunde, des Bibelspruchs handelt, die Schulbibelfrage nicht erwähnt, obwohl der Verfasser doch S. 205 sagt: „Ich kann mich nicht überzeugen, daß, was für Kinder einmal zunächst nicht geschrieben ist und zu großen Teilen, selbst wenn man ungebührlich viel Zeit auf Erklärung ver-

wenden wollte, unverständlich bleiben würde, mit Kindern zum Lehrzweck wie zum Zweck der Erbauung mit Recht gelesen werde. Auch Erbauung im eigentlichen Sinne hängt vom Verständnisse ab. (Apostelgesch. 8, 30.) Viel wichtiger ist es, daß das neue Testament und die bezeichneten Abschnitte des alten Testamentes wiederholt durchgelesen werden. Der Grundsatz (daß die ganze Bibel zu lesen sei) wird auch in allen normativen Epochen der Kirche bestritten." Er empfiehlt für die geschichtlichen Bücher des alten Testaments das Historienbuch, für das neue schreibt er eine bestimmte Reihenfolge vor und will fast alles gelesen haben, aus dem alten dagegen nur die Psalmen, archäologisch bedeutsame Abschnitte aus dem Pentateuch und leichtere besonders geschichtliche Partieen aus den Propheten. Stellen wie Lots Blutschande seien wegzulassen, denn sie dienten weder der Erbauung, noch stünden sie mit der Heilsgeschichte in engem Zusammenhang. Auch Raumer, der doch für das Lesen der ganzen Bibel sei, wolle solche und ähnliche Stücke nicht lesen lassen.

In diesem Sturm und Drang wirkte es wie klärend und befreiend, daß ein Mann, dessen Bekenntnistreue, wissenschaftliche Befähigung und praktische Erfahrung niemand bezweifelte, mutig für die Schulbibelfrage eintrat, ja sogar eine Schulbibel herausgab. 1875 erschien in Dresden: Schulbibel, Biblische Geschichte und Lehre in urkundlichem Wort für die höheren Abteilungen der evangelischen Schulen von Dr. theol. Rudolf Hofmann in Leipzig, erstem Universitätsprediger, ordentl. Professor der Theologie und Direktor des katechetischen und pädagogischen Seminars an der Universität Leipzig. Dem Verfasser stand schon der Wortlaut der durchgesehenen, damals noch nicht veröffentlichten Lutherbibel zu Gebote. Inhalt und Form der Schrift werden endlich mit vollkommenem Verständnis und gebührender Ehrfurcht behandelt, des Verfassers Absicht ging nicht auf das Ausscheiden, sondern auf das Beibehalten. Diese Bibel hat bis jetzt 5 Auflagen erlebt.

Man kann wohl mit Recht von einem dreißigjährigen, sächsischen Schulbibelstreit reden. Nirgends hat die Frage so weite Kreise beschäftigt, nirgends ist sie so eingehend erwogen werden wie in Sachsen. Der Streit fand seinen Abschluß in dem Lehrplan für den Unterricht in der Religions- und Sittenlehre in Volksschulen vom 27. November 1876. Hier wird die Bibel als Lehrmittel bezeichnet und das Lesen ausgewählter Schriftstücke vorgeschrieben.

Während des Bibelstreites (1845—1876) und seitdem erschienen eine große Anzahl von Schulbibeln von Specht, Vogt, Lahrssen, Wirth, die Glarner Familienbibel u. a., und eine große Menge Abhandlungen von Peschel, Böttger, Heer, Hempel, Wächter u. a. Endlich (1884) trat auch Preußen wieder in die Arbeit ein; über die Schulbibelfrage schrieben Zart, von Schütz, Bünger (gegen ihn Beckh in Nürtingen), Martin, Zange, Rühle, Witte u. a. Eine große Anzahl von Versammlungen von Lehrern, Geistlichen, mehrere Landessynoden befaßten sich, und meist zustimmend, mit der Frage. Die preußische Generalsynode schob eine abschließende Entscheidung hinaus. Die Weimarische und die Württembergische waren für die Schulbibel. 1894 erschien auch die evangelische Kirche Bayerns auf dem Plan. Die Pastoral-Konferenz in Nürnberg 1894 und Kirchenrat-Dekan Dr. Schlier in der Neuen Kirchlichen Zeitschrift 1894 S. 988 f. waren für die Schulbibel. Die General-Synode der evangelisch-lutherischen Kirche Bayerns diesseits des Rheins aber vom Jahre 1897 bestand auf der Vollbibel. Pfarrer Dr. Richard Pfeiffer in Sulzbach verlangte in einer besonderen Schrift (die Bibel in der Volksschule. München 1897) eine Schulbibel ohne jede Zuthat des Herausgebers, denn in der Schulbibel solle dieser seine Weisheit schweigen. Darum gefalle ihm die Bremer vor der von Völker, doch sei sie noch zu umfangreich.

Vier Biblische Lesebücher stehen jetzt im Vordergrund: das von Völker 1889, später von ihm und Professor der Theol. Dr. Strack herausgegeben; das der Bremer Bibelgesellschaft, von einer großen Anzahl Theologen in Kirchen- und Schulamt bearbeitet 1894; das von Schäfer und Krebs in Frankfurt a. M. 1896, und das für die evangelischen Schulen Württembergs 1898.

1891 erschien die Geschichte der Schulbibel, der erste Versuch, den reichen Stoff zusammenhängend darzustellen. (S. u. Litteratur.) Der Verfasser kam zu folgenden Ergebnissen: 1. die durch anderthalb Jahrhundert sich hinziehende, von Männern so verschiedener Amts- und Glaubensstellung auf Herstellung einer Schulbibel gerichtete Arbeit beweist ein Bedürfnis, einen Notstand unseres evangelischen Religionsunterrichts.

2. Der Name Biblisches Lesebuch erscheint als der geeignetste, weil er Zweck und Inhalt des Buches am deutlichsten bezeichnet, während der Name Schulbibel nicht deutlich genug sagt, daß es sich um eine Auswahl handelt.

3. Die von Luther angenommene Ordnung der Bücher ist beizubehalten; es darf kein Buch in andere aufgelöst werden, lieber kann es fortfallen. Kapitel und Verse stehen am Rande; die Absetzung der Zeile bei jedem Verse wird nicht beibehalten.

4. Das biblische Lesebuch folgt dem durchgesehenen Texte der Bibel. Es wird dadurch vorzüglich geeignet, den neuen Text in Fleisch und Blut des evangelischen Volkes überzuführen.

5. Außer den Stellen, die geschlechtliche Dinge berühren, werden ausführliche Opfervorschriften und Gesetze, die für das neue Testament ohne Bedeutung sind, sowie die meisten Namensverzeichnisse weggelassen. Aber weder vom Glaubensgehalt noch vom heilsgeschichtlichen Inhalt der Schrift darf etwas Wesentliches ausfallen. Es muß keineswegs alles gelesen werden, was das Lesebuch bietet, aber es muß alles gelesen werden können.

6. Das Biblische Lesebuch enthält nichts als den biblischen Text, Parallelen, Perikopen und Karten; keine Einleitungen, keine Erklärungen; sie würden es zu umfangreich, zu schwer und zu teuer machen, dem Unterricht vorgreifen und es der Volksbibel nähern.

7. Das Biblische Lesebuch nimmt zwischen Vollbibel, Volksbibel, Familienbibel und biblischem Geschichtsbuch seine ganz bestimmte Stelle ein. Die Vollbibel ist die vollständige Bibel ohne Einleitungen, Erläuterungen u. dergl.; die Volksbibel ist die vollständige Bibel mit solchen Zugaben; die Familienbibel ist der Bibelauszug mit solchen Zugaben, das Biblische Lesebuch ist der Bibelauszug ohne solche, und die Biblische Geschichte ist der lediglich geschichtliche Bibelauszug, jenes für das spätere, diese für das frühere Alter.

Die Einführung des Völkerschen biblischen Lesebuchs wurde 1893 vom preußischen Unterrichts-Ministerium gestattet. Auch im Königreich Sachsen und in Württemberg erhielt es die behördliche Genehmigung. Das Buch hat 6 Auflagen erlebt.

Das Bremer biblische Lesebuch erschien 1894 und ist bisher in mehr als 50000 Exemplaren verbreitet. Die Abgeordneten des allgemeinen sächsischen Lehrer-Vereins (258 von 8155 Lehrern), die am 27. und 28. September 1896 in Dresden versammelt waren, beschlossen, die nächste Versammlung zu einem Gesuch an das Ministerium aufzufordern, dasselbe möge das Bremer biblische Lesebuch für den Volksschulunterricht zulassen.

Das biblische Lesebuch von Schäfer und Krebs unterscheidet sich von den vorgenannten durch ganz bedeutende Kürzungen. Das alte Testament umfaßt hier 269, das neue 229 Seiten, gegen 454 und 301 Seiten im Bremer Lesebuch. Es ist eine Auswahl aus dem alten und aus dem neuen Testamente.

Das Biblische Lesebuch für die evangelischen Schulen Württembergs, amtliche Ausgabe, Stuttgart, Privilegierte Württembergische Bibelanstalt, 1898, ist Probeausgabe.

Während die Encyklopädie der protestantischen Theologie und Kirche von Herzog in ihrer 2. Auflage im 2. Band 1878 die Schulbibelsache gar nicht erwähnt, bringt die 3. Auflage 1897 unter „Bibellesen und Bibelverbot" S. 700—713 darüber einen eingehenden Aufsatz aus der Feder des Professors der Theologie G. Rietschel in Leipzig. Er erklärt die Einführung einer Schulbibel zwar für wünschenswert aber für bedenklich.

Die preußische Generalsynode hat am 1. Dezember 1897 beschlossen; 1. Gekürzte und im Text veränderte Bibelausgaben sind für den Schulgebrauch nicht zulässig. Dagegen werden 2. biblische Lesebücher, die einem Bedürfnis des Jugendunterrichts entsprechen, nicht beanstandet, a) wenn sie den Heilsinhalt der Bibel schlicht und treu wiedergeben, b) wenn sie sich auf das für den Unterricht Erforderliche beschränken, c) sich an die Sprache der Bibel nach Möglichkeit anschließen und doch auch äußerlich das deutliche Gepräge des Schulbuches zeigen; 3. für Volksschulen wird der Regel nach zur erfolgreichen Einführung in das Verständnis der Heiligen Schrift eine aus den Lehr- und prophetischen Büchern erweiterte Ausgabe des biblischen Geschichtsbuches genügen.

Am 15. Juni 1898 hat die Eisenacher deutsch-evangelische Kirchenkonferenz ihre 23. Tagung geschlossen, nachdem sie zuletzt über die Schulbibelfrage verhandelt hatte. Es war die Frage zu beantworten: „Ist dem mit pädagogischen und didaktischen Gründen unterstützten Verlangen, im Religionsunterrichte der Schule statt der Bibel ein biblisches Lesebuch zu gebrauchen, nachzugeben?" Die beiden Berichterstatter waren Vicepräsident des evangelischen Oberkirchenrates Propst D. Freiherr

von der Goltz-Berlin und Geheimer Kirchenrat D. Hansen-Oldenburg. Es wurde der Antrag angenommen, die Herstellung eines biblischen Lesebuches aufs Alte Testament zu beschränken, das Neue Testament dagegen unverkürzt in der Hand der Schüler zu lassen. Außerdem stimmte man vier Sätzen zu, welche folgendes enthielten: Dringend erforderlich sei das Einvernehmen der verschiedenen Kirchenbehörden über die Lehrmittel, die zur Einführung in die Bibel dienen; Zweck beim Gebrauch der Bibel müsse bleiben, die Jugend in das Verständnis der Heiligtümer der Kirche einzuführen und zur Teilnahme am kirchlichen Gemeindeleben zu erziehen. Das Gewicht der pädagogischen Gründe sei anzuerkennen, welche Einschränkung des Gebrauchs der vollständigen Bibel besonders des Alten Testaments nahelegen. Vom kirchlichen Interesse aus sei daher gegen Erweiterung der biblischen Geschichtsbücher nichts einzuwenden. Ein solches Buch müsse sich genau an die Bibel anschließen und jede kritische Berichtigung, Weglassung, Zufügung vermeiden. Die Vollbibel sei aber zur „Übung in ihrem Gebrauch" in die Hand der Kinder zu geben. Bei der Einführung sei mit Behutsamkeit zu verfahren; die Herstellung eines einheitlichen biblischen Lesebuchs für das ganze evangelische Deutschland „möge als ideales Ziel gelten." Diese Konferenz geht also weiter als die preußische Generalsynode, und noch weiter geht und die richtige Stellung nimmt ein das Württembergische Lesebuch (A. u. N. Testamentes).

Durch die Herausgabe biblischer Lesebücher von Professoren der Theologie und Theologen, die leitend und lehrend im Kirchen- und Schulamte stehen, durch die Besprechung der Sache in den angesehensten theologischen und pädagogischen Schriften, Besprechungen, die jetzt ruhig und maßvoll verlaufen, weil sie aus gründlicher Sachkenntnis hervorgegangen sind, besonders durch die Zustimmung der Kirchen- und Schulbehörden ist der Sieg der Sache gewiß.

Anm. Durch ein Versehen ist o. S. 320 stehen geblieben, daß Tolz, Tropi und Dietrichs Summarien zur Schulbibellitteratur gehören. Das ist ein Irrtum, von dem sich der Verfasser erst überzeugte, nachdem er die beiden Bücher hier in Leipzig eingesehen. Das erste ist eine Art Wörterbuch zur Bibel: Gesetz und Evangelium, Erbsünde u. a. werden darin erklärt. Das zweite enthält Inhaltsangaben sämtlicher Kapitel der Heil. Schrift und ist bestimmt zum Vorlesen in den Bibelstunden, die während und nach der Reformation in vielen Gemeinden täglich gehalten wurden. Genaueres s. in der Neueren Geschichte der Schulbibel S. 19.

**Litteratur**: Geschichte der Schulbibel von dem Unterzeichneten. Gotha. Behrend, 1891 und 1892. Fortsetzung derselben in der Christlichen Welt 1892. Nr. 29, 1893 Nr. 43, 1894 Nr. 41, 1895 Nr. 37, 1896 Nr. 38, 1898 Nr. 17 u. 24, und in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von K. Kehrbach. Jahrgang IV. (1894) Heft III, Jahrg. VII (1897) Heft II. Von demselben: Neuere Geschichte der Schulbibel. I. Geschichte des sächsischen Schulbibelstreites 1845—1876. II. Geschichte der Schulbibel 1876—1898. Dresden, C. C. Meinhold u. Söhne, 1898.

Leipzig. Dr. Dix.

## Schulbrüder

Einleitung. I. Vorläufer. II. de Lasalle und die Gründung der Schulbrüder. III. Ihre Verbreitung. IV. Ihre Pädagogik. A. Organisation von Schulen und Pensionaten. B. Zucht und Aufsicht. C. Der Unterricht a) im allgemeinen, b) im besonderen. V. Andere Kongregationen.

**Einleitung.** Die Reformation rief sowohl in der neuen Kirche als auch im Katholicismus einen Aufschwung des Schulwesens hervor, in welchem sich der Einfluß des Humanismus deutlich verrät. Während aber der Protestantismus in Schule und Kirche der weltlichen Gewalt Eingang verschaffte, blieb im Katholicismus die Schule in völliger Abhängigkeit von der Geistlichkeit. Diese richtete zunächst ihr Augenmerk auf die Heranbildung tüchtiger Vertreter der Kirchen- und Staatsgewalt, weshalb die höheren Schulen der nächste Gegenstand ihrer Fürsorge wurden. Ihre Reform knüpft sich hauptsächlich an den Orden der Jesuiten, die bald nach ihrem Entstehen (1540) in allen Teilen der katholischen Welt Niederlassungen und Schulen gründeten und die der anderen Orden in den Hintergrund drängten. Als nach dem Religionskriege Frankreich und Deutschland in großer wirtschaftlicher und sozialer Zerrüttung darniederlagen, und eine arge Verwilderung der Sitten hier wie dort in der großen Masse des Volkes eingetreten war, erwachte das Bedürfnis, den Kindern der unteren Volksschichten, die bisher zum größten Teile ohne jede Bildung herangewachsen waren, die Segnungen einer christlichen Erziehung zuzuführen. Weil diese doch zunächst dazu bestimmt war, ihnen für das Leben wertvolle nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen, so machte sich in diesem Erziehungssystem der Einfluß der Naturwissenschaften geltend, die gegen Ende des 16. Jahrhunderts einen gewaltigen Aufschwung genommen hatten. Aus

dieſen beiden Strömungen, der chriſtlichen und praktiſch-ſozialen, entwickelte ſich die für die Bildung der romaniſchen Länder höchſt bedeutſame Inſtitution der Schulbrüder.

**II. Vorläufer.** Weil beim weiblichen Geſchlechte die ſittliche Verkommenheit auffälliger als beim männlichen zu Tage tritt, ſo entſtanden in den Kreiſen der katholiſchen Kirche zuerſt Vereine, welche ſich die ſittlich-religiöſe Erziehung von Mädchen zur Aufgabe machten. Schon am Anfange des 16. Jahrhunderts (1535) gründete die heilige Angela von Merici aus Deſenzano in Brescia eine Kongregation zur Erziehung von Mädchen, die 1601 nach Paris verpflanzt und vom Papſt Paul V. als Orden der Urſulinerinnen beſtätigt wurde. Ihre Schulen und Erziehungsanſtalten verbreiteten ſich von Italien und Frankreich aus nach Belgien, Deutſchland, Öſterreich, Polen und Ungarn. Nach ihrem Vorbilde entſtanden in Frankreich viele andere weibliche Genoſſenſchaften derſelben Tendenz, unter denen die im Jahre 1630 in Rouen geſtifteten Schweſtern der Vorſehung (Soeurs de Providence) für die Entſtehung der Schulbrüder von Bedeutung ſind. — Für die Erziehung verwahrloſter Knaben bildeten ſich faſt zu gleicher Zeit zwei Geſellſchaften: Der heilige Joſef von Calaſanza, ein Spanier von Geburt, gründete in Rom 1597 „die Väter der frommen Schulen“ (Piariſten), die namentlich in Öſterreich und in den Grenzländern Deutſchlands Verbreitung fanden, während Céſar von Bus in Avignon 1592 die „Kongregation der chriſtlichen Lehre“ (Congregation de la doctrine chrétienne) ins Leben rief, die hauptſächlich in Südfrankreich und Oberitalien für die religiöſe Erziehung der Kinder des Volkes ſegensreich wirkte. Aber ſowohl die Piariſten als auch die Lehrbrüder wandten bald ihre Thätigkeit dem Lateinunterrichte zu. Indeſſen wurde in Frankreich das Bedürfnis nach einer Erziehung der vielen ohne Religion und Unterricht aufwachſenden Knaben immer dringender. An verſchiedenen Orten wurden von katholiſchen Prieſtern Schulen für arme Knaben gegründet. Mit beſonderem Eifer wirkte auf dieſem Gebiete P. Bourdoiſe. Er eröffnete eine chriſtliche Freiſchule bei St. Sulpice in Paris und ſchuf 1649 einen Gebetverein zum heiligen Joſef, um vom Himmel tüchtige chriſtliche Lehrer zu erflehen und nach Kräften die Errichtung und Erhaltung chriſtlicher Schulen zu fördern. Noch wirkſamer war die Thätigkeit des Erzprieſters von Lyon Karl Demia. Von der Not des Volkes ergriffen, errichtete er in Lyon eine Armenſchule für Knaben und richtete Vorſtellungen (Remontrances) an die Stadtvorſteher zur Errichtung chriſtlicher Schulen für die Erziehung des armen Volkes (1668). Es erinnert dieſe Schrift vielfach an Luthers Brief „An die Ratsherren aller Städte Deutſchlands ꝛc.“ Seine Vorſtellungen hatten den gewünſchten Erfolg, und er konnte mit Unterſtützung der Stadtgemeinde vier andere Freiſchulen in Lyon errichten. Auf ſeine Anregung bildete ſich eine „Kongregation des heiligen Karl“, die nach dem Vorbilde der Lyoner Schulen auch in anderen Städten Südfrankreichs Armenſchulen ſchuf. Demia erließ für dieſe Schulen „Vorſchriften“ (Reglement pour les écoles de la ville et dioecese de Lyon), aus denen hervorgehoben zu werden verdient, daß ſie die Einteilung der Kinder nach Alter und Fähigkeit in Klaſſen, der Klaſſen in Haufen (bandes) einführten (vergl. Melanchthons Viſitationsbüchlein). Den Haufen ſtand als Führer je ein verläßlicher Knabe aus der höheren Abteilung vor. Das Reglement ordnete an, daß der Lehrer während des Unterrichts hinter den Knaben zu ſtehen und die Thätigkeit der einzelnen Haufen durch Zeichen mit einer Glocke oder einem Stocke zu leiten habe. Auch die Führer ſollen mittelſt einer Glocke die Arbeit ihres Haufens regeln. Die Rückſicht auf das praktiſche Bedürfnis fürs Leben zeigt ſich bei Demia in der Gründung von Arbeitsſchulen (écoles de travail ou d'apprentissage). Um auch die Erziehung der weiblichen Jugend zu fördern, ſtiftete Demia die „Kongregation der Schweſtern vom heiligen Karl“, welche die Aufgabe hatte, arme Mädchen zu erziehen und zu unterrichten. Auch ein Seminar wurde durch ihn ins Leben gerufen, das tüchtige Prieſter und Lehrer des Volkes liefern ſollte. Seine Verdienſte um das Schulweſen Frankreichs machten ihn zum Mittelpunkte, von dem weit her Rat und Weiſung in allen Schulangelegenheiten eingeholt wurde. Dies bewog Ludwig XIV., ein Komitee, das die Volksſchule zu überwachen hatte, zu bilden und ihn zu deſſen Direktor zu ernennen (1686). Unter dem Einfluß von Demias Schriften und Schöpfungen ſtand de Laſalle, der Gründer der Schulbrüder.

**II. De Laſalle und die Gründung der Schulbrüder.** Jean Baptiſte de Laſalle war am 30. April 1651 in Reims geboren. Er ſtammte

aus einer alten Adelsfamilie, sein Vater war kgl. Rat beim dortigen Obergericht. Da Jean der älteste seiner 7 Kinder war, so wünschte er ihn im Staatsdienste zu versorgen. Aber schon frühzeitig fühlte sich der Knabe zum geistlichen Berufe hingezogen, und mit Zustimmung des Vaters nahm er schon im 11. Jahre die Tonsur. Mit 16 Jahren erhielt er ein Kanonikat am erzbischöflichen Kapitel in Reims. Nachdem er in seiner Vaterstadt die philosophischen Studien beendet und das Magisterium erlangt hatte, begab er sich nach Paris, um die theologischen Studien am Seminare in St. Sulpice aufzunehmen. Hier erhielt sein Geist jene Richtung, der er seine Bedeutung in der Geschichte der Pädagogik verdankt. In St. Sulpice hatte der Abbé Olier eine Gesellschaft (communauté) gegründet, welche sich die Aufgabe stellte, die Bildung der Geistlichkeit zu heben, und welche zu diesem Zweck das dortige Seminar mit vorzüglichen Lehrern versah. Insbesondere wurde daselbst hoher Wert auf die Katechisationen gelegt, die Prof. Bauyn, ein bekehrter Calvinist, leitete. Er verband mit dem Unterrichte in der Katechese praktische Übungen in der Unterweisung der Kinder und Konferenzen, an denen nicht bloß die Seminaristen sondern auch die Katecheten der Schulen, die zur Pfarre St. Nicolas de Chardonnet, innerhalb deren St. Sulpice lag, gehörten, teilnahmen. Unzweifelhaft wurzelte das Lehrgeschick, das de Lasalle auszeichnete, zum Teil in dieser tüchtigen Schulung. In St. Sulpice gewann er auch die Begeisterung für den Unterricht der Armen. Denn als Pfarrer an St. Nicolas de Chardonnet wirkte Bourdoise, dessen Eifer für die Hebung der Volksbildung bereits erwähnt wurde. De Lasalle hatte somit Gelegenheit, die von ihm errichteten Freischulen kennen zu lernen, sowie er auch den von ihm gegründeten Gebetverein zum h. Josef beitrat. Doch nur 18 Monate verblieb er in dieser anregenden Umgebung. Durch den Tod seiner Eltern fühlte er sich bewogen, die Leitung und Erziehung seiner jüngern Geschwister zu übernehmen, und kehrte darum 1672 nach Reims zurück. Als Erzieher gewann er für sie einen jungen Geistlichen Abbé Roland. Dieser war ganz durchdrungen von der Wichtigkeit und Notwendigkeit einer besseren Erziehung der armen Kinder und hatte in Rouen die Soeurs de Providence kennen gelernt, die unter Leitung Peter Barrés mit Unterstützung einer vermögenden Dame (Maillefer) arme Mädchen unentgeltlich unterrichteten. Nach ihrem Muster gründete Roland in Reims die „Gemeinschaft der Schwestern des h. Kindes Jesu" (Soeurs du Saint-Enfant Jesus) und eröffnete eine Freischule für arme Mädchen. Er suchte de Lasalle für seine Gründung zu interessieren und ließ ihn die bekannte Remontrances Demias lesen. In der That wandte dieser die lebhafteste Teilnahme Rolands Schöpfung zu und förderte sie mit allen Mitteln, namentlich als Roland starb und ihm als Erben die Sorge für seine Gründung zurückließ. Während er durch seinen Einfluß die öffentliche Anerkennung der Kongregation erwirkte und die Existenz ihrer Mädchenschule in Reims sicherte, trat an ihn eine neue Aufgabe heran. In Rouen bestanden schon seit längerer Zeit Armenschulen für Knaben (écoles de charité), in welchen diese Religion, Lesen und Schreiben, auch ein Handwerk lernten. Die erwähnte Frau von Maillefer unterstützte diese Schulen und schickte einen an ihnen mit Erfolg thätigen Lehrer, Namens Adrian Nyel, nach Reims, damit er auch dort eine solche Knabenschule gründe. De Lasalle nahm ihn in sein Haus auf und half bei der Gründung der Schule, die auch glücklich gedieh. Als eine zweite Schule entstand und sich junge Leute als Lehrer meldeten, sah er, daß Nyel der Aufgabe, sie zu bilden und zu leiten, nicht gewachsen sei. Er entschloß sich deshalb sie in sein Haus aufzunehmen und ihnen Vater und Lehrer zugleich zu sein (1681). Das erregte den Unwillen seiner angesehenen Verwandten, und sie entzogen ihm die Erziehung seiner Geschwister. Doch de Lasalle ließ sich von seiner einmal erfaßten Idee nicht abbringen. Als mit der Zahl der meist durch Nyel errichteten Schulen (in Rethal, Guise und Laon) sich das Bedürfnis, Lehrer für sie heranzubilden, steigerte, legte de Lasalle, um sich ganz dieser Aufgabe widmen zu können, sein einträgliches Kanonikat nieder und verteilte, nachdem er noch ein Haus für seine Genossen und Schüler gekauft hatte, sein ganzes Vermögen unter die Armen. Aller Mittel entblößt, versammelte er 1684 seine Mitarbeiter und Schüler und erklärte vor allen feierlich, er wolle sie nie verlassen und alle Leiden und Entbehrungen mit ihnen teilen. Bei der Gelegenheit gab er ihnen den Namen „Brüder der christlichen Freischulen" (frères des écoles chretiennes gratuites). Diese Entsagung trug ihm wohl von mancher Seite Spott und Hohn ein, aber andererseits erregte sie bei vielen Edelgesinnten Bewunderung und diente vor

allem dazu, seine Schüler zu erheben und zu begeistern. Da sein Ruf in immer weitere Kreise drang und von vielen Seiten seine Schüler als Lehrer begehrt wurden, sah er sich veranlaßt ein Noviziat (école préperatoire) zu errichten, in das junge Leute von 14 bis 18 Jahren aufgenommen wurden, und ein „Seminar für Landlehrer" in Reims zu gründen, dem bald ein zweites in La fère (Dioecese Laon) folgte.

Bald eröffnete sich ihm ein größerer Wirkungskreis. Durch einen Pariser Pfarrer, welcher der Gesellschaft von St. Sulpice angehörte, bewogen, übernahm er die Leitung einer Freischule in Paris (rue Princesse), in welcher die Kinder neben den Elementargegenständen auch in der Handarbeit unterrichtet wurden, und zwar geschah letzteres durch einen Strumpfwirker, der die Kinder für seine Zwecke ausnützte. De Lasalle änderte den Lehrplan, stellte die Handarbeit in den Dienst der Erziehung und brachte die in Verfall geratene Anstalt bald zur Blüte. Das hatte zur Folge, daß zuerst in der Pfarre St. Nicolas de Chardonnet, dann auch in anderen Pfarren von Paris Schulen entstanden, deren Einrichtung und Leitung de Lasalle übertragen wurde. Deshalb verlegte dieser sein Noviziat aus Reims nach Vaugirard (ein Dorf an der Peripherie von Paris) in ein halbverfallenes Haus, wo die Zöglinge und ihre Lehrer in der größten Dürftigkeit lebten. Ihre Kleidung unterschied sich in nichts von der der Bettler; Feuer hatten sie keines, denn sie kochten nicht und lebten nur von Almosen; zum Ausruhen dienten ihnen bloß einige elende Bänke; ihre Schlafstätte war der Boden, auf dem sie ein Strohlager aufschlugen. So kennzeichnete ein Geist der Abtötung und Selbstverleugnung, andererseits der Begeisterung und Hingabe an den Beruf de Lasalles Anhänger. Er selbst ging ihnen mit dem besten Beispiele voran, indem er sich den niedrigsten Arbeiten unterzog und sich durch Fasten, Nachtwachen und Geißelhiebe so herabbrachte, daß er an bedenklichen Schwächezuständen litt. Im Jahre 1694 wählte er 12 seiner gediegensten Schüler aus und legte mit ihnen das Gelübde des Gehorsames und der Beständigkeit ab. Zugleich gab er ihnen eine Regel, die er mit Hilfe seines früheren Professors Bauyn verfaßt hatte. Darin verbot er den Brüdern das Lernen des Lateins, um ihnen den Zugang zum Priesterium abzuschneiden und sie ausschließlich auf den Unterricht in den niederen Schulen zu verweisen. Aus diesem Grunde erhielten sie auch den Namen Frères ignorantins.

Die Verhältnisse gestalteten sich für de Lasalle günstiger, als er durch Vermittelung des Pfarrers von St. Sulpice (Chetardie) ein großes Haus (Nôtre Dame de dix Vértus) erhielt, wohin das Noviziat übersiedelte. Daselbst unterbrachte er auch ein Pensionat, zu dem der Grund durch König Ludwig XIV. selbst gelegt wurde, indem dieser ihm 50 junge Irländer, Schützlinge des vertriebenen englischen Königs Jakob II., zur Erziehung übergab, denen bald andere Pensionäre folgten. Natürlich erweiterten sich durch Aufnahme solcher Zöglinge die Lehrziele der Brüder. Überdies eröffnete de Lasalle seinen Schülern einen neuen Wirkungskreis, indem er auf Anregung Chetardies (1699) eine Sonntagsschule für junge Handwerker errichtete. Da indessen das Seminar in Reims eingegangen war, so errichtete er 1700 ein neues in Paris und verband damit eine Armen- als Übungsschule. Doch nur kurze Zeit dauerte der Bestand dieser Anstalten; 1705 wurde die Sonntagsschule und das Noviziat, 1706 wurden das Seminar und die Schule in St. Sulpice geschlossen. Die Erfolge de Lasalles erweckten ihm nämlich zahlreiche Neider und Feinde. Unter ihnen waren die erbittertsten die in ihrem Erwerbe geschädigten Kalligraphen und Schulmeister. Erstere (maîtres écrivains) bildeten seit 1570 eine Zunft, die neben dem Privilegium, kalligraphische Arbeiten zu liefern, auch das Recht besaß, Kinder schreiben zu lehren; letztere (maîtres des petites écoles) lebten davon, daß sie gegen Entgelt Schulen hielten und die Schüler in den Elementargegenständen unterwiesen. Sonst bekämpften sich beide Genossenschaften leidenschaftlich, gegenüber den Schulbrüdern machten sie aber gemeinsame Sache. Sie überfielen einzelne ihrer Schulen, schlugen die Fenster ein, drangen in die Lehrzimmer und zerstörten, was sie vorfanden. Zugleich wandten sie sich an die vorgesetzten Behörden mit Klagen über Beeinträchtigung ihrer Rechte und Privilegien. Als de Lasalle bei dem Parlamente Schutz suchte, nahm auch dieses für die Kläger Partei und verbot ihm Schulen gegen Entgelt zu halten und eine Gesellschaft von Elementarlehrern zu bilden (1706). So ward seiner Wirksamkeit in Paris der Boden entzogen.

In solcher Notlage kam ihm unerwartete

Hilfe vom Erzbischofe von Rouen. Dieser übertrug den Schulbrüdern die Leitung einer Armenschule in Rouen und vermittelte die Pachtung des Schlosses von St. Yon in der Nähe von Rouen. Dorthin verlegte de Lasalle das Noviziat aus Paris und verband damit ein Pensionat für Knaben wohlhabender Familien. Das Schloß bot große und zahlreiche Räumlichkeiten, der es umgebende Park eine geeignete Stätte für die Erholung der Jugend. Durch das Pensionat gewann er auch die Mittel zur Erhaltung und Erweiterung seines Unternehmens. Für die Pensionäre war eine höhere Bildung notwendig. Deshalb erweiterte sich der Lehrplan und umfaßte zwei Stufen: auf der untern wurden die Elementargegenstände gelehrt, auf der obern Stufe erstreckte sich der Unterricht, wie ein alter Bericht meldet, „auf alles, was zum Handel, zum Finanz- und Militärwesen und zur Baukunst gehört, mit einem Worte auf alles, was ein junger Mann lernen kann, außer dem Latein.“

Während die Gründungen der Schulbrüder in Paris bekämpft und aufgehoben wurden, hatte de Lasalle die Genugthuung, daß man die Schulbrüder in verschiedenen Teilen Frankreichs zur Errichtung und Leitung von Schulen berief. Namentlich trug hierzu die Gunst der einflußreichen Madame de Maintenon bei. Besonders nach Südfrankreich wurden die Schulbrüder häufig berufen, um daselbst die Häresie zu bekämpfen und den Katholizismus im Volke zu verbreiten. In Avignon, Mende, Alais, Marseille, Genoble a. a. O. entstanden Niederlassungen, die sich der regsten Unterstützung der Bischöfe erfreuten. Doch fehlte es de Lasalle auch nicht an schweren Sorgen und Kränkungen, die sich mehrten, als seine hohe Gönnerin gestorben war. Da die Schulbrüder als Vorkämpfer des orthodoxen Katholizismus galten, traten ihnen die Jansenisten entgegen. Sie verdächtigten ihre Thätigkeit bei der Bevölkerung und entzogen ihnen dadurch häufig die Unterstützung der Gemeinden. Ja sie verwickelten de Lasalle in einen schimpflichen Prozeß, durch welchen er einen beträchtlichen Teil des für die Zwecke seines Institutes gesammelten Geldes verlor. Selbst seine früheren Freunde suchten ihn zu kränken und seine Einrichtungen zu schädigen. Während er zur Visitation seiner Niederlassungen in Südfrankreich weilte, bewog der Pfarrer Chetardie den Erzbischof von Paris, einen Inspektor für die Schulen der Brüder zu ernennen, und arbeitete dafür, daß ihre Niederlassungen voneinander unabhängig gemacht und den Bischöfen der einzelnen Diözesen untergeordnet würden. Deshalb wurde de Lasalle von seinen Genossen zurückberufen, und es gelang ihm, diesen Angriff auf den einheitlichen Bestand seines Institutes abzuwehren. Seine hauptsächlichste Fürsorge wandte sich nunmehr der Stiftung von St. Yon zu. Er erhob sie zum Mutterhause seiner Kongregation, versah sie mit Lehrmitteln und einer Bibliothek und baute Werkstätten, um die Zöglinge auch in der Handarbeit auszubilden. Bewogen durch den Präsidenten des Parlamentes von Rouen nahm er junge Leute, die wegen ihrer schlechten Sitten und ihres unbändigen Charakters weder bei Familien noch in den gewöhnlichen Erziehungsanstalten untergebracht werden konnten (libertins), in in St. Yon auf und gründete überdies ein Korrektionshaus (pensionat de force), in das auch Erwachsene, die zu Gefängnisstrafen verurteilt waren, Aufnahme fanden. Unter ihnen waren, wie ein alter Bericht meldet, Leute aus gutem Hause, Offiziere, Advokaten, Priester, Kaufleute u. dergl.; außerdem gab es daselbst auch einzelne Geisteskranke.

Als de Lasalle sich durch Krankheit erschöpft fühlte, bewog er die Brüder, an seine Stelle einen andern Generalsuperior zu wählen. Die Wahl fiel auf Bruder Barthélemy. Auf dessen Anregung stellte de Lasalle die Regeln und Konstitutionen der Kongregation fest und redigierte endgiltig die Normen für die Leitung der Schulen (Conduite des écoles). Er erlebte es noch, daß die Brüder das Schloß von St. Yon, das sie bisher gemietet hatten, käuflich erwerben konnten (1718). Ein Jahr darnach starb er gottergeben, wie er gelebt hatte.

Sein Leben ist ein Vorbild für jeden Erzieher. Er verzichtet auf alle Vorteile, die ihm Geburt und Stellung gewährt, um sich ungestört und ganz dem Berufe eines Erziehers zu widmen; für diesen bringt er einen nie ermüdenden Fleiß, ein seltenes Lehrgeschick und vor allen Liebe zu den Kindern und große Geduld gegenüber ihren Schwächen mit. Seine Hingebung und Selbstlosigkeit erinnert an Pestalozzi, mit dem er auch den Kampf gegen vielerlei Widerwärtigkeiten teilt. Fast während seines ganzen Lebens hatte er sich gegen Verdächtigungen und Angriffe zu verteidigen, die von verschiedenen Seiten gegen sein Institut unternommen wurde. Nur durch seine Begeisterung für die von ihm vertretene Sache

gelang es ihm, alle Hindernisse zu überwinden und seine Gründung zu sichern. Bei seinem Tode hatten die Schulbrüder 22 Niederlassungen mit 9000 Schülern und Pensionären.

**III. Ausbreitung der Schulbrüder.** Die Folgezeit erwies das Zeitgemäße und Zweckmäßige der Gründung de Lasalles. Im Jahr 1725 erteilte Papst Benedikt XIII. durch die Bulle „In Apostolicae rc." den Einrichtungen und Regeln der Schulbrüder die apostolische Bestätigung, und seitdem verbreiteten sich ihre Niederlassungen rasch über Frankreich und Italien. Beim Ausbruche der französischen Revolution bestanden in Frankreich, Italien und der Schweiz 121 Niederlassungen mit 900 Brüdern und 36000 Schülern und Pensionären. In der Revolution (1792) aufgehoben, wurde sie von Napoleon I. durch das Universitäts-Statut vom 17. März 1808 wiederhergestellt. Namentlich war aber die Zeit der Restauration ihrer Verbreitung förderlich. Große Verdienste erwarb sich um das Institut Bruder Philipp, der es als Generalsuperior durch 36 Jahre 1835—1874 leitete und zahlreiche Verbesserungen in dessen Einrichtungen einführte. 6 Jahre nach seinem Tode zählte die Kongregation 2157 Schulen, 12008 Brüder und 355752 Schüler und Pensionäre. Gegenwärtig sind ihre Niederlassungen fast über alle Erdteile verbreitet. Am zahlreichsten sind sie in Frankreich und dessen Kolonieen, „wo die Schulbrüder zu den vom Staate anerkannten religiösen Kongregationen gehören", dann in den vereinigten Staaten Nordamerikas, in Canada, Italien, Ostindien und Südamerika; in größerer Zahl in England, Nordafrika, China, Spanien, in der Türkei und Schweiz. In Deutschland wurden ihre Anstalten durch die Schulgesetze vom Jahre 1872 aufgehoben. In Österreich wurde ihnen zuerst im Jahre 1861 die Leitung des k. k. Waisenhauses in Wien trotz des Protestes der Gemeindevertretung übertragen. Unter dem Einflusse der klerikalen Partei, der sich seit 1879 immer stärker geltend macht, mehrten sich daselbst die Anstalten der Schulbrüder. Gegenwärtig besitzen sie in Österreich 16 Niederlassungen mit 17 Schulen und etwa 3000 Schülern.

**IV. Die Pädagogik der Schulbrüder.** **A. Organisation von Schulen.** Zunächst ging de Lasalle von dem Bestreben aus, den Kindern der Armen unentgeltlich eine vom Geiste der katholischen Religion getragene Erziehung zu vermitteln. Deshalb sind es in erster Linie Volksschulen, welche die Kongregation errichtete. Zum Teile werden sie aus Stiftungen und Geschenken erhalten, häufig fließen ihnen Unterstützungen und Dotationen von seiten der öffentlichen Gewalten (Staat, Kirche, Gemeinde) zu. Meist giebt es in diesen Schulen auch Kinder wohlhabender Eltern, die ein bestimmtes Schulgeld zahlen, das zur Erhaltung der Schule dient. Ihre Schulen umfassen wenigstens 2, oft auch mehrere Klassen, die wieder in Abteilungen gegliedert sind, eine Einrichtung, die auf Demias Anregung zurückzuführen sein dürfte. An der Spitze steht ein Bruder-Direktor, dem die Klassenlehrer unterstehen. Die einzelnen Lehrzimmer stehen miteinander durch Glasthüren in Verbindung, so daß der erfahrene ältere Lehrer den jüngeren beobachten und mit seinen Erfahrungen fördern kann. Unter den Gegenständen erscheint neben der Religion, dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang auch die Handarbeit. Schon vor de Lasalle fand sie in den Armenschulen Frankreichs einen Platz, aber ihm gebührt das Verdienst, sie auf das erziehliche Gebiet eingeschränkt und in den Lehrplan organisch eingefügt zu haben.

Mit den Schulen der Schulbrüder sind häufig Pensionate verbunden, deren Zöglinge für Unterricht und Verpflegung eine nicht immer unbedeutende Zahlung zu leisten haben. Schon de Lasalle führte diese Einrichtung ein und bestritt hauptsächlich aus den Einnahmen solcher Pensionate die Erhaltung der unentgeltlichen Schule. Eine besondere Art von Pensionaten sind die Waisenhäuser, deren Erhaltung nicht durch Zahlungen der Zöglinge, sondern durch Stiftungen von Wohlthätern oder öffentlichen Korporationen bestritten wird. Die Einrichtung des Unterrichts in solchen Anstalten ist konform der an öffentlichen Armenschulen, nur kann die Pflege der Handarbeit eine größere Beachtung finden. Dagegen mußte für die Pensionäre aus wohlhabenden Schichten der Bevölkerung der Lehrplan erweitert werden. Der Unterricht wurde deshalb auf zwei Stufen erteilt. Die Religion und zwar Katechismus und Bibel erscheinen auf beiden Stufen. Von den profanen Gegenständen wurden in der Unterstufe das Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und der Gesang gelehrt. In den Lehrplan der Oberstufe wurde die Geschichte, Geographie, französische Litteratur, Rhetorik, Buchhaltung, bürgerliche Arithmetik, Geometrie,

Digitized by Google

Baukunst und Naturgeschichte aufgenommen. Auf besonderen Wunsch der Eltern konnten die Pensionäre auch Hydrographie, Mechanik, Differential- und Integralrechnung, Kosmographie, Musik und eine oder die andere lebende Sprache lernen. Man kann es nicht als Zufall bezeichnen, daß zur selben Zeit auch in Deutschland Herm. Aug. Francke in seinem Pensionate (dem Pädagogium) zu Halle a. S. gleichfalls die Geographie, Geschichte und die Naturwissenschaften einführte und der Handarbeit in seinem Waisenhause sowie im Pädagogium einen wichtigen Platz einräumte. Von einem Einfluß des einen Pädagogen auf den anderen kann keine Rede sein. Vielmehr wurzeln die gleichartigen Einrichtungen in dem Geiste ihrer Zeit, der sich, wie Bacos Realismus und Campanellas Sensualismus deutlich bekunden, im 17. Jahrhundert entwickelte und auch die Erziehung beeinflußte. Vielleicht waren de Lasalle die Werke des vielseitigen Campanella nicht unbekannt, der seine letzten Lebensjahre in Frankreich verbrachte und daselbst viele seiner Werke erscheinen ließ.

Die Richtung auf das Praktische, im Leben Verwendbare offenbart sich bei de Lasalle auch in der Einrichtung der Sonntagsschule, die er zur Fortbildung der Lehrlinge und Gesellen in Paris schuf. In ihrem Lehrplane sind die Buchhaltung und Geometrie, die Geographie, das Zeichnen und die Baukunst, also jene Fächer vertreten, die der Handwerker in seinem Berufe braucht. Indem die Schulbrüder nach dem Vorbilde ihres Meisters höhere Schulen mit dem Unterrichte in den Realien- nnd Handwerkerschulen gründeten, kann man de Lasalle als Begründer der Realschulen und gewerblichen Schulen in Frankreich bezeichnen.

Ein weiteres wesentliches Verdienst erwarb sich de Lasalle um das Schulwesen durch Begründung von Anstalten zur Heranbildung von Volksschullehrern. Sein Seminaire des maitres de la campagne ist das erste Volksschullehrer-Seminar überhaupt. Vor ihm gab es bloß Seminare zur Heranbildung von Priestern. Demia scheint zuerst in dem von ihm gegründeten Seminare zu Lyon neben Priestern auch weltliche Lehrer herangebildet zu haben, doch war letzteres nur ein Nebenzweck der Anstalt. De Lasalles Seminar hatte aber ausschließlich nur Lehrer für die Kinder des Volkes zu bilden. Um zu verhindern, daß seine Zöglinge diesem Zwecke untreu werden, verbot er ihnen geradezu das Lernen des Lateinischen. Seine Anstalt war also das erste Lehrerseminar (1686), und zwar erscheint es in einer so vollkommenen Form, wie es in Deutschland sich erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ausbildete. Der Unterricht in dieser Anstalt erstreckte sich auf die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes, auf das Lesen und Schreiben (inkl. der Grammatik, Orthographie und Stilistik), auf die Arithmetik, die Kunde der Maße und Gewichte und auf den Kirchengesang. Um die Zöglinge auch praktisch auszubilden, wurden die Seminare mit Armenschulen verbunden, die als Übungsschulen dienten. Diese Einrichtung bildete wohl de Lasalle dem Priesterseminare in St. Sulpice nach, in welchem die Kleriker auch durch praktische Lehrübungen in den Pfarrschulen zu einem methodischen Religionsunterricht angeleitet wurden. Die Veranlassung zur Gründung des Lehrerseminars lag in dem Bedürfnisse der Zeit, das bei der Ausbreitung und Vermehrung der Armen- und Volksschulen sich immer dringender geltend machte. Dasselbe Bedürfnis weckte auch in Deutschland den Gedanken an eine Lehrerbildungsanstalt. Zuerst taucht er im Testamente des um die Volksbildung hochverdienten Herzogs Ernst des Frommen († 1675) auf. Konkrete Gestalt gewinnt er im Seminarium praeceptorum, das Herm. Aug. Francke (um 1695) in seinen Bildungsanstalten in Halle begründete. An eine Nachahmung des Lasalleschen Seminars ist wohl nicht zu denken, zumal das Franckesche Seminar viel unvollkommener war.

Zuletzt sei noch der eigentümlichen Anstalt in St. Yon gedacht, die noch bei Lebzeiten de Lasalles errichtet wurde und ihrem Charakter nach als Erziehungsanstalt für geistig und moralisch Kranke bezeichnet werden kann. Es fanden daselbst ungeratene, den Eltern und Lehrern ungehorsame Kinder, dann abgestrafte Verbrecher und auch Irrsinnige Aufnahme. Nach der jetzt herrschenden Ansicht sind dergleichen Individuen psychisch abnormal, und zwar erstreckt sich diese Abnormität von den leichteren Formen der psychischen Minderwertigkeit bis zur faktischen Psychose. Was heutzutage wegen der leichteren Individualisierung gesonderten Anstalten, Rettungshäusern, Besserungsanstalten und Irrenhäusern zugewiesen wird, das suchte de Lasalle durch das in St. Yon errichtete Institut gleichzeitig zu erreichen. Je nach der krankhaften geistigen Anlage wurden die Zöglinge daselbst in zwei

Sektionen geteilt. Die Ungeberdigen und Gewaltthätigen wurden isoliert, die Verträglichen und Fügsamen in Gesellschaften vereinigt und gemeinsam beschäftigt. Die Beschäftigung richtete sich nach der sozialen Stellung der Pensionäre, die einen wurden in Mathematik, französischer Sprache und Litteratur unterwiesen und nebenbei auch zu einzelnen Handarbeiten verhalten, die anderen beschäftigten sich mit dem Land- und Gartenbau und mit gewerblichen Arbeiten. Auch diese Gründung de Lasalles entsprang aus einem Bedürfnisse der Zeit. Durch die vielen Kriege war das Volk verwildert, Gewaltthaten und Verbrechen waren alltägliche Erscheinungen. Um diesem Übelstande abzuhelfen entstanden schon vor de Lasalle in den Niederlanden durch die Initiative der reichen Communen, Armenanstalten und Arbeitshäuser, in welchen besondere Abteilungen für psychisch minderwertige Kinder und Erwachsene errichtet wurden. Bei der Lage St. Yons in Nordfrankreich ist es nicht unwahrscheinlich, daß diese Einrichtungen der niederländischen Städte dem Präsidenten des Parlamentes von Rouen bekannt waren und er de Lasalle zu dieser Gründung anregte.

Den vorbildlichen Einrichtungen ihres Stifters folgend haben die Schulbrüder in der Gegenwart die verschiedensten Anstalten unter ihrer Leitung. Neben Elementarschulen und Lehrerseminaren besitzen sie Sonntags- und Fortbildungsschulen, Bürger- und Realschulen, Gewerbe- und Ackerbauschulen, Waisenhäuser, Lehrlingsasyte, Studentenkonvikte, Taubstummen- und Irrenanstalten, und sie besorgen auch den Unterricht in den Gefangenhäusern. Schon durch diese Thätigkeit auf den verschiedensten Gebieten der Bildung und Erziehung zeichnen sie sich vorteilhaft vor anderen religiösen Gesellschaften aus. Noch deutlicher erscheint ihr Vorzug in dem Umstande, daß sie keine starren Normen für die Einrichtung ihrer Schulen und für den Unterricht besitzen, sondern sich dem öffentlichen Schulwesen des Staates, in welchem sie wirken, sowohl in der Organisation der Schulen als auch des Unterrichtes anpassen.

B. **Die Zucht und Aufsicht.** Wie bei jeder geistlichen Genossenschaft liegt auch bei den Schulbrüdern ihr Ziel in der Selbstvervollkommnung des Individuums. Das hauptsächlichste Mittel hiezu, die Askese (das Kasteien des Körpers durch strenges Fasten, durch Nachtwachen, Geißelungen u. s. w.) hat de Lasalle bis zum Übermaße geübt und seinen Nachfolgern vorgezeichnet. Alle Bequemlichkeiten, die das Leben bietet, hat er von sich gewiesen, die größten Demütigungen freudigen Herzens ertragen, den niedrigsten Diensten sich unterzogen. Ein solcher Akt der Selbstverleugnung war auch der Unterricht der Armen. Man muß sich die Mißachtung vergegenwärtigen, in der damals die höchst mangelhaft gebildeten Elementarlehrer standen, um zu begreifen, welche Demütigung es für einen gebildeten und aus angesehenem Geschlechte stammenden Prälaten war, sich dem ebenso beschwerlichen als verachteten Berufe hinzugeben. Von diesem Gesichtspunkte ist die Erziehung und der unentgeltliche Unterricht armer Kinder in die Regeln der Kongregation aufgenommen. Die speziellen Bestimmungen über Erziehung und Unterricht sind für die Schulbrüder in der von de Lasalle verfaßten „Anleitung zum Schulhalten" (Conduite des écoles) niedergelegt. Doch muß hervorgehoben werden, daß dem Fortschritte der Zeit entsprechend in diese Schulordnung Änderungen, Verbesserungen nnd Ergänzungen eingeführt wurden. Vereint sind alle Vorschriften über Unterricht und Erziehung in dem dreibändigen Werke L'exposition de la doctrino chretienne, Paris 1893—1895 und in den „Regeln und Konstitutionen der Brüder der christlichen Schulen" autorisierte Übersetzung, Wien 1888.

Das Ziel ihrer Anstalten ist, den Kindern eine christliche Erziehung zu geben. Dies wird dadurch erreicht, daß „die Kinder unter Leitung ihrer Lehrer vom Morgen bis zum Abende stehen, damit diese sie zu einem tugendhaften Leben anleiten können, indem sie sie in den Mysterien der Religion unterweisen, ihnen christliche Grundsätze einprägen und ihnen eine Erziehung geben, die für sie angemessen ist." Der Geist, der in dieser Erziehung herrscht, ist der „Geist des Glaubens". Er bethätigt sich neben dem Religionsunterrichte in den religiösen Übungen. Als solche erscheinen das tägliche Beiwohnen der Messe, der häufige Empfang der Sakramente der Buße und Kommunion, die Teilnahme an anderen gottesdienstlichen Übungen der Kirche, die Lektüre der biblischen Geschichte und anderer erbaulicher Bücher vor allem der Nachfolge Christi sowohl während der Mahlzeiten, als auch in besonderen Stunden (am Abende von 6 bis halb 7 Uhr). Als besonderes Mittel, den religiösen Sinn auch während des Unterrichtes

wach zu erhalten, dient der Brauch, daß nach jeder Halbstunde einer der Schüler sich erhebt und die Worte spricht: „Erinnern wir uns, daß wir in der Gegenwart Gottes sind"; worauf eine kurze Pause eintritt, die Zeit zu einem Stoßgebet bieten soll. Ferner fordert de Lasalle von seinen Nachfolgern Liebe zu den Kindern, namentlich den armen und Eifer und Begeisterung für den Beruf der Kindererziehung.

Weil in dem Beispiele des Erziehers das mächtigste Mittel zu einer richtigen Erziehung der Kinder gelegen ist, warnt er die Lehrer besonders vor solchen Fehlern, die häufig bei jüngeren Mitgliedern dieses Standes vorkommen. Es sind dies Redseligkeit, zu große Lebhaftigkeit, ein unruhiger Eifer, Leichtsinn und Zerstreutheit, Ungeduld, Härte und Zorn, Parteilichkeit, Lahmheit und Nachlässigkeit, Kleinmütigkeit und Schwäche, Abspannung und Mißmut, Vertraulichkeit und Tändelei, Spottsucht, Unbeständigkeit, Empfindlichkeit und Eifersucht, zu große Verschlossenheit, Zeitvergeudung und Eigendünkel. Insbesondere wird auf die Schweigsamkeit als ein vorzügliches Mittel zur Aufrechterhaltung der Ordnung hoher Wert gelegt. Ein eigenes Kapitel der Vorschriften beschäftigt sich mit den Zeichen, die im Unterrichte anzuwenden sind. Um nämlich das Reden des Lehrers möglichst einzuschränken, hat de Lasalle, wohl Demias Vorgang folgend, ein „Signal" aus Holz eingeführt, das beim Drücken einen Ton von sich giebt. Nach der Zahl und Dauer der Töne unterscheiden die Kinder die Weisungen, die ihnen der Lehrer giebt.

Zur Überwachung der Zucht und Ordnung in den Anstalten dient die Aufsicht. Die oberste Aufsicht kommt dem Generalsuperior, der in Paris seinen Sitz hat, und seinen 12 Assistenten, die auf 10 Jahre gewählt werden, zu. Unter ihm stehen die Visitatoren in den einzelnen Provinzen der Kongregation (Belgien, Deutschland und Österreich bilden ‚eine' Provinz). Der Leiter einer Anstalt, Direktor genannt, wird für 3 Jahre vom Generalsuperior bestimmt. Er ist zugleich der Schulinspektor und hat besonders auf die praktische Ausbildung der Brüder zu sehen. Für größere Anstalten können auch mehrere Inspektoren bestimmt werden; dann sind sie verpflichtet, dem Direktor jeden Mittwoch und Samstag über Betragen und Fortschritte der Schüler Bericht zu erstatten. Auch gegenseitig überwachen sich die Brüder beim Unterrichte, indem von jedem Lehrsaale aus durch die Glasthüre der anstoßende Saal überblickt werden kann. Für den einzelnen Lehrer wird zur Aufrechthaltung der Zucht in erster Linie Liebe zu den Kindern empfohlen, die aber niemals in Vertraulichkeit ausarten darf. Er soll stets allen Kindern seine Aufmerksamkeit zuwenden und sich bemühen, durch Stillschweigen, Zurückhaltung und Wachsamkeit, durch stete Beschäftigung der Schüler und durch einen anregenden Unterricht die Disziplin aufrecht zu erhalten, ohne künstliche Zuchtmittel anzuwenden. Als solche erscheinen Belohnungen und Strafen. Die Belohnungen sind wie im Erziehungssystem der Jesuiten und Philanthropinisten mannigfaltig. Sie bestehen in besonderen Vorrechten (Bestallungen als Korrepetitor, Gehilfe, Aufseher u. s. w.), in bevorzugten Plätzen, im Tragen von Auszeichnungen (Ehrenkreuzen), in Beteilung mit Büchern, Bildern oder besonderen Fleißscheinen u. dergl. Hierbei wird im allgemeinen guter Wille höher geschätzt als Talent; auch wird das gute Betragen mehr gewürdigt als der Fortschritt im Wissen, daneben findet auch der Schulbesuch und die Aufmerksamkeit entsprechende Berücksichtigung. Bemerkenswert ist der Umstand, daß bei den Schulbrüdern im Gegensatze zu den Jesuiten öffentliche Schulfeste und feierliche Prüfungen verboten sind.

Ein wichtiger Abschnitt der Conduite befaßt sich mit den Strafen. Im allgemeinen sollen in einer guten Schule die Strafen selten sein. Als die anständigste Strafe gilt das Auswendiglernen oder Abschreiben einer Aufgabe außer der Schulzeit; auch Stehen und Knieen sowie das Sitzen oder Stehen auf einem Würfel in dem für Sträflinge bestimmten Winkel der Klasse werden als Strafen verhängt, de Lasalle kennt noch die körperliche Züchtigung und zwar mittelst der Rute (ferula) und der Geißel (verges), eines Lederstückes. Doch will er sie auf die notwendigsten Fälle beschränkt wissen. Niemals soll sie während des Gebetes oder der Katechisation und sonst nur selten in Anwendung kommen. Die Rute habe man höchstens 3mal in einem Halbtage, die Geißel 3- oder 4mal in einem Monate zu gebrauchen. (Seit 1777 wurde durch Beschluß des Generalkapitels der Gebrauch der Rute ganz verboten). Nach seltener dürfen außerordentliche Strafen vorkommen. Diese müssen zuerst dem Direktor bekannt gegeben und deshalb verschoben werden,

was auch darum nützlich sei, weil das Zeit zur Überlegung über die Notwendigkeit und Wirksamkeit ihrer Anwendung lasse. De Lasalle empfiehlt einen Wechsel in den Strafen, weil sich die Schüler an dieselbe Strafe leicht gewöhnen; einmal seien Drohungen, ein anderesmal Strafen am Platze, manchmal sei es geraten, den Fehler nachzusehen. Überhaupt werde ein wachsamer Lehrer auch andere Strafen je nach der Gelegenheit ausfindig machen. Sollte er glauben, ein besonders wirksames Mittel gefunden zu haben, die Schüler zu ihren Pflichten zu verhalten und Strafen vorzubeugen, so hat er es erst nach eingeholter Erlaubnis seitens des Direktors zu gebrauchen. Bei jeder Strafe hat der Lehrer darauf zu achten, daß sie rein (nicht das Schamgefühl verletzend), unparteiisch, gerecht, dem Fehler angemessen und mäßig sei, so daß der Gestrafte in ihr nicht die Liebe und Teilnahme seines Erziehers vermisse. Jede Strafe soll mit Vorsicht angewendet und ohne Leidenschaft erteilt werden. Außer diesen allgemein anerkannten Erfordernissen werden noch drei besondere Eigenschaften von den Strafen gefordert. Sie soll freiwillig, ehrfurchtsvoll und still sein!" Damit ist gemeint, daß der Schüler, von seiner Schuld überzeugt, seine Zustimmung zu der Strafe zu geben habe, und daß er in Ruhe und Unterwürfigkeit die Strafe erleide, ohne durch Ungebärdigkeit und Schreien die Ordnung zu stören.

In der Conduite finden sich auch Weisungen über die äußere Ordnung der Schulen. Besondere Kapitel handeln, über Bau und Einrichtung der Schulen, über Kataloge, Absenzen und die Entlassung aus der Schule. Instruktiv ist der Abschnitt über Absenzen. Darin wird den Brüdern empfohlen, die Eltern über den Nutzen der Schule zu belehren, die Ortspfarrer zu veranlassen, daß sie den Eltern nur dann Almosen zuwenden, wenn diese ihre Kinder zur Schule schicken, und vor allem den Kindern die Schule angenehm zu machen, so daß sie gern in sie gehen; denn oft sei der Lehrer an den Versäumnissen der Kinder schuld, weil er ihnen die Schule verleide.

C. **Der Unterricht.** a) **Im allgemeinen.** De Lasalle gebührt in erster Reihe das große Verdienst, den Massenunterricht in Frankreich eingeführt zu haben, der in Deutschland und Österreich erst ein halbes Jahrhundert später Eingang fand. In den Brüderschulen, in welchen Kinder verschiedener Alters- und Bildungsstufen vereinigt sind, sollen sie in 3 Abteilungen, in die schwächsten, mittelmäßigen und fortgeschrittensten, gegliedert werden. Jede Abteilung hat einen besonderen Platz zugewiesen und innerhalb derselben sind die Schüler nach ihrem Verdienste gesetzt. Der Lehrer beschäftigt sich entweder mit allen oder doch mit einer ganzen Abteilung; in letzterem Falle sind die übrigen Abteilungen entweder durch Schreiben oder Memorieren stille zu beschäftigen, oder sie wiederholen unter Leitung des Vorzüglichsten ihrer Abteilung (Correpetitor) die erhaltenen Lektionen.

So wie durch Einführung des gemeinsamen Unterrichts de Lasalle ganz modernen Ansichten huldigt, so hat er auch eine neue Form des Unterrichts eingeführt, die einen wesentlichen Fortschritt in der Unterrichtsmethode Frankreichs kennzeichnet, der in Deutschland und Österreich erst viel später zu Tage trat. Er stellte nämlich den Grundsatz auf, daß die Kinder nichts zu lernen haben, was sie nicht verstehen, und daß sie der Lehrer anzuhalten habe, selbst die Wahrheiten zu finden, die er ihnen beibringen will. Er dürfe demnach nicht wie ein Prediger zu ihnen sprechen, ihnen auch nicht schnell helfen, die an sie gestellten Fragen zu beantworten, sondern in ihnen die Begierde wecken, selbst zu suchen und zu finden, was er von ihnen verlangt, und sie hierbei doch richtige Fragen zu leiten. Er darf sich nicht damit zufriedenstellen, ihnen Aufgaben und Probleme zur Lösung vorzulegen, sondern er soll sie dazu anhalten, solche selbst je nach ihrer Fähigkeit ausfindig zu machen. Deutlich ist hier die heuristische Lehrform gekennzeichnet, die der Schulmethodus des Herzogs Ernst für die Geometrie wahl empfiehlt, die aber als allgemeine Form erst während der Aufklärungsperiode in den deutschen Schulen Eingang fand.

Durch die Forderung, daß den Kindern nur ihnen Verständliches zu bieten sei, war auch ein anderer wichtiger Fortschritt im Unterrichte der Schulbrüder bedingt. Man durfte den Kindern nur in der Muttersprache Unterricht erteilen. Bisher hatte man das Lesen an einem lateinischen Texte (gewöhnlich den Psalmen) gelehrt. Allerdings hat A. Fleury schon 1685 in seinem Werke: Du choix et de la methode des études darauf hingewiesen, daß man den Kindern das Lesenlernen erleichtern könnte, wenn man ihnen ein Buch in die Hand gäbe, dessen Worte sie verständen, aber erst de Lasalle führt diesen Gedanken

in Frankreich durch, der in Deutschland ein Jahrhundert früher verwirklicht war. Nicht bloß beim Lesen, auch im Religionsunterricht kam die Muttersprache zu ihrem Recht, indem die zu lernenden Texte in französischer Sprache eingeprägt wurden. Mit der Wertschätzung der Muttersprache hängt es zusammen, daß de Lasalle seinen Brüdern verbot das Latein zu lernen. Deshalb darf der Name Ignorantins, den man ihnen gab, als ein Ehrenname gelten; gerade durch die Unkenntnis des Lateinischen sahen sie sich gezwungen, den Unterricht in der Muttersprache zu erteilen und ihre Fürsorge den Kindern des Volkes zuzuwenden.

b) Im besondern. Unter den Gegenständen nimmt der Religionsunterricht selbstverständlich die erste Stelle ein. Außer den Gebeten und gottesdienstlichen Übungen ist an jedem Tage eine halbe, am Vorabende eines Sonn- oder Feiertages eine und an Sonn- oder Feiertagen eine und eine halbe Stunde dem Religionsunterricht gewidmet. Begonnen wird dieser Unterricht mit dem Auswendiglernen des Morgen- und Abendgebetes, des Vaterunsers, des Ave Maria, des Credo und Confiteor, der Gebote Gottes und der Kirche; darnach folgt der Unterricht im Katechismus, der in jedem Jahre wenigstens 2mal durchgenommen werden soll. Am Sonnabend wird das sonntägliche Evangelium gelesen und gelernt. Außerdem wird ein Auszug aus der biblischen Geschichte des alten und neuen Bundes erläutert und memoriert. — Über die Methode des Religionsunterrichtes sind keine bestimmten Weisungen. Aber der Umstand, daß die Vorschriften für das Schweigen des Lehrers im Religionsunterrichte keine Geltung haben, und daß de Lasalle im Seminare zu St. Sulpice die Katechisationen mit Eifer betrieb, läßt darauf schließen, daß er auch in seinen Schulen für den Religionsunterricht die katechetische Lehrform forderte.

Besondere Instruktionen verfaßte er für den Unterricht im Lesen und Schreiben. Das Lesen wurde, wie schon erwähnt, an Texten in der Muttersprache gelernt und geübt. Hierüber äußert sich de Lasalle folgendermaßen: „Nur die Lektüre in dem Französischen kann dem Lehrer dazu helfen, den Intellekt der Kinder zu entwickeln. Die lateinischen Werke bieten ihnen nur tote Worte, von denen sie höchstens in der Kirche Gebrauch machen können. Dagegen können sie mittelst der französischen Lektüre sich in ihrer Muße zu Hause sittlich bilden und nützliche Kenntnisse erwerben." Der Elementarunterricht im Lesen wurde nach der damals üblichen Buchstabiermethode an der Hand eines Syllabars erteilt. Darauf folgte das erste Lesebuch, in welchem zusammenhängende Gespräche enthalten waren. De Lasalle schrieb zu diesem Zwecke selbst 1703 das Buch: Devoirs d'un chrétien envers Dieu (Pflichten eines Christen gegen Gott). Er folgte darin einem von Claude Joly 1672 herausgegebenen Werk, das er in die Form zusammenhängender Gespräche brachte. Das zweite Lesebuch sollte eine Sammlung christlicher Vorschriften sein. Hierfür wurden de Lasalles .. Règles de la bien séance et de la civilité chretienne .. pour l'instruction de la jeunesse (Vorschriften für den Anstand und die christliche Sittsamkeit und zum Unterrichte der Jugend) verwendet, die gleichfalls aus dem Jahre 1703 stammen. Die Wahl des dritten Lesebuches war den Brüdern-Direktoren im Einvernehmen mit dem Superior unter Berücksichtigung der lokalen Verhältnisse überlassen. Bemerkenswert ist noch, daß die Kinder verhalten wurden, Handschriften zu lesen, eine Praxis, die sich auch heutzutage empfehlen würde. Das Registre, dessen Anlage auf de Lasalle zurückgeht, scheint durch Anwendung verschiedener Schriftarten in den darin enthaltenen Schriftstücken als Lehrmittel für diesen Zweck gedient zu haben. Das Lesen lateinischer Texte wurde erst denjenigen Schülern gestattet, die im Lesen der Muttersprache eine Geläufigkeit erlangt hatten; es wurde an dem Psalter gelernt. An das Lesen knüpft der Unterricht in der Sprachlehre an und zwar wird sowohl die Flexionslehre als die Syntax gelehrt und durch das Analysieren des Gelesenen geübt. Auch werden die Kinder verhalten selbst Beispiele zu den Regeln aufzufinden.

Für das Schreiben giebt der Conduite gleichfalls detaillierte Vorschriften, die darauf abzielen die Schüler zu Kalligraphen auszubilden und wahrscheinlich aus dem Lehrsystem „der Schreiblehrer" stammen. Der Lehrer hat nicht an der Tafel vorzuschreiben, sondern kalligraphisch geschriebene Vorschriften, die fromme Sprüche oder praktische Lebensregeln enthalten, zu verwenden. Es werden verschiedene Schriftformen und Zierschriften gelehrt, für welche die Muster wahrscheinlich auch das „Registre" bot. Als eine besondere Technik sei erwähnt, daß de Lasalle den Anfängern zuerst ein Stäbchen von der Größe einer Feder in die Hand gab, an welchem 3 Einschnitte

angebracht waren, um die Stellen anzuzeigen, wo die Finger beim Schreiben anzulegen sind. Mit diesem Stäbchen sollen sich die Kinder zu Hause und in der Schule üben, um sich die richtige Feder- und Körperhaltung anzugewöhnen. — Mit dem Schreiben wurde die Orthographie verbunden, auf die großes Gewicht gelegt wird. Die Schüler werden verhalten nach Diktaten zu schreiben, für welche gegenwärtig ein besonderes Lehrbuch „Orthographische Übungen" besteht. — Aber auch die Aufsatzübungen finden im Schreibunterrichte ihren Platz, und zwar werden hauptsächlich Geschäftsaufsätze geübt. Das „Registre" enthält Musterstücke von Schuldverschreibungen, Verträgen, Quittungen, Rechnungen von Handwerkern und Kaufleuten über empfangene und gelieferte Waren, Voranschläge u. s. w. Die Schüler haben diese Stücke zu kopieren und erhalten hierbei Erklärungen über Inhalt und Form und zugleich die Anleitung zur Anfertigung selbständiger Aufsätze dieser Art. Die schwächeren schreiben dann zur Übung die aus dem Registre gelernten Stücke aus dem Gedächtnis nach, während die fähigeren nach gegebenen Daten oder nach eigener Erfindung selbständige Aufsätze den gelernten Mustern nachbilden.

Im Rechnen empfiehlt de Lasalle einen rationellen Unterricht. So wenig als die andern Gegenstände darf auch dieser mechanisch betrieben werden. Der Lehrer hat die Schüler durch Fragen zur Aufmerksamkeit anzuhalten und sich zu überzeugen, ob sie ihn verstehen. Die Rechnungen werden gleichzeitig von den Schülern in ihren Heften und von einem an der Tafel gearbeitet. Irrt sich der an der Tafel rechnende, so haben ihn die Schüler aus den Bänken zu korrigieren. Nur dann hat der Lehrer zu reden, wenn kein Schüler den Fehler verbessern oder eine Frage beantworten kann. In diesem Falle hat aber der Lehrer nicht die Lösung zu geben, sondern die Schüler durch Fragen zu leiten, daß sie sie selbst finden. Zur Erregung größeren Interesses soll der Lehrer die Schüler veranlassen, selbst Rechnungsaufgaben zu finden, die dann von den Mitschülern gelöst werden.

Neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen bildete auch der Gesang einen wichtigen Gegenstand des Elementarunterrichts in den Brüderschulen. De Lasalle hatte die Vorliebe für Musik im väterlichen Hause erworben, wo sie eifrig gepflegt wurde. Darum legte er auch in den Schulen auf den Gesang großes Gewicht. Natürlich wurden nur geistliche und zumeist Kirchenlieder vor- und nachgesungen. Es geschah das mit großer Sorgfalt, so daß schon zu seiner Zeit die Schulen der Brüder sich in dieser Richtung eines besonderen Rufes erfreuten.

Weil de Lasalle das Ziel vorschwebte, die Kinder des Volkes fürs praktische Leben auszubilden, führte er auch in manchen Schulen das Zeichnen und die Handarbeit als Lehrgegenstand ein. Hierüber erließ er keine besondere Vorschriften; doch scheint es, daß im Lehrplane dieser Gegenstände die Rücksicht auf den Bedarf des Handwerkers vorwaltete, speziell ist bezüglich der Handarbeit bekannt, daß den Schülern die Fertigkeiten einzelner Handwerke beigebracht wurden, und daß zu diesem Zweck an den Anstalten der Brüder besondere Handwerkstätten bestanden. Gegenwärtig zeichnen sich die Schulen der Brüder in Frankreich durch eine rationelle und intensive Pflege des Zeichnens und der Handarbeit aus. Die Weltausstellung in Wien (1873) zeigte die schönen Erfolge, welche sie mit ihren Schülern im Zeichnen durch Pflege des Massenunterrichts erreichten, und auf der Weltausstellung zu Paris (1889) nahmen die Arbeiten, welche ihre Schüler in Pappe, Holz und selbst Eisen angefertigt hatten, einen hervorragenden Platz ein.

Daß de Lasalle in den höhern Schulen und in den Pensionaten aber auch den Unterricht in den Realien einführte, wurde bereits erwähnt, doch ist außer den Gegenständen nichts Genaueres über deren Betrieb bekannt. Nur läßt der Umstand, daß in St. Yon ein botanischer Garten und ein physikalisches Kabinet bestand, schließen, daß beim Unterrichte in der Naturgeschichte und der Naturlehre der Anschaulichkeit Rechnung getragen wurde. Heutzutage haben die Brüder in ihren Anstalten die vom Staate vorgeschriebenen Lehrpläne eingeführt und sind bemüht, sich den Fortschritten in der Technik und Methodik den einzelnen Fächern anzuschließen. Zahlreiche Lehrbücher und Lehrmittel sind in ihren Kreisen geschaffen. Der Katalog der Generalprocuratur vom Jahre 1897 führt 18 Werke für die Schullektüre, 16 für Schönschrift, 7 für Biblische- und Kirchengeschichte, 37 für Sprachlehre, 12 für Geschichte, 24 für Geographie, 49 für Mathematik, 10 für Naturwissenschaften und 3 für den Taubstummenunterricht an,

die von Brüdern verfaßt wurden. Namentlich verdient hervorgehoben zu werden, daß sie in Frankreich zuerst in der Heimatskunde und Geographie nach dem Muster der deutschen Methodiker den konzentrischen Lehrgang und die zeichnende Methode einführten und die ersten hierfür erforderlichen Kartenwerke schufen, was ihnen bei der internationalen geographischen Ausstellung zu Anvers (1871) und bei den Weltausstellungen zu Wien (1873) und zu Paris (1875) die Anerkennung der französischen Berichterstatter, des um den geographischen Unterricht hochverdienten Levasseur und des Generalinspektors des Volksschulwesens Buisson, erwarb.

Erwägt man, welchen Fortschritt de Lasalle speziell auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts herbeigeführt hat, und wie viele der von ihm gegründeten Schulbrüder in allen Teilen der Erde nach dem Vorbilde ihres Stifters besonders im Elementarunterrichte wirken, so muß man ihn wohl als einen der bedeutendsten und einflußreichsten Pädagogen bezeichnen. Unwillkürlich erinnert er in seiner Thätigkeit und in seinen Reformen an seinen jüngern Zeitgenossen Herm. Aug. Francke. Beide wandten ihre Fürsorge in erster Linie den Kindern der Armen und besonders den Waisen zu; beide schufen zuerst Schulen zur Heranbildung von geeigneten Lehrern; beiden schwebt als Hauptziel die Erziehung zur christlichen Frömmigkeit vor, weshalb ein Übermaß von Andachtsübungen und religiösen Unterweisungen in ihren Lehrplänen Platz findet. Daneben ist ihr Streben auch darauf gerichtet, die Jugend fürs praktische Leben zu erziehen, weshalb wie in Halle so auch bei den Schulbrüdern die Handarbeit und der Unterricht in den Realien, letzterer mit Hilfe von Anschauungsmitteln, betrieben wird.

V. **Andere Kongregationen.** Nach dem Muster der Schulbrüder entstanden andere Kongregationen, die den Jugendunterricht als ihre Aufgabe betrachten. In Frankreich giebt es 22 solcher Kongregationen, die vom Staate anerkannt sind und das Recht besitzen, öffentliche Schulen unter den vom Staate für diese festgestellten Bedingungen zu halten.

Im deutschen Reiche wirken nur die Schulbrüder der christlichen Lehre von Metzenheim in Unter-Elsaß, die 1875 von Eugen Mertian gegründet wurden und den Namen „Kongregation der Brüder der christlichen Lehre des Bistums Straßburg" führen. Ihr Mutterhaus und Noviziat befindet sich in Metzenheim. Ihre Zöglinge werden als Externe am Lehrerseminar in Oberehnheim zu Volksschullehrern ausgebildet. In Elsaß stehen 10 Schulen, darunter die größte zu Mühlhausen mit etwa 600 Schülern, unter ihrer Leitung; außerdem erhalten sie eine Erziehungs- und Besserungsanstalt für verwahrloste Kinder katholischer Konfession in Zelsheim (Kreis Erstein).

In Österreich haben außer den Schulbrüdern de Lasalles noch die Schulbrüder Mariae oder die Marianer Niederlassungen. Sie wurden als „Gesellschaft Mariae" von Abbé Wilh. Chaminade in Bordeaux 1817 begründet und vom Papste 1865 als Kongregation bestätigt. Ihr Zweck ist unter anderem auch der Unterricht in der Erziehung der Jugend, die Leitung von Waisenanstalten, Ackerbauschulen u. dergl. Ihr Mutterhaus ist in der Diözese Lyon (zu St. Genis-Laval). Die zahlreichsten Niederlassungen besitzen sie in Frankreich, außerdem sind sie über Belgien, Spanien, England und vor allen über die Universitäten Nordamerikas verbreitet, wo sie allein 30 Anstalten inne haben. In Österreich leiten sie zwei Volksschulen des katholischen Schulvereins in Wien und eine Volksschule mit Conviet (für Söhne adeliger und bürgerlicher Familien) in Graz.

**Litteratur:** (Frère Sucard) Vie du venerable Jean Baptiste de la Salle 2. Aufl. 2 Bde. Paris 1876. — Dr. Fr. K. J. Knecht, Der ehrwürdige Joh. Bapt. de Lasalle und das Institut der christlichen Brüder. Freiburg i. B. 1879. — Conduite des écoles chretiennes. Avignon 1720. Regeln und Konstitutionen der christlichen Schulen. Autorisierte Übersetzung. Wien 1888. L'exposition de la Doctrine chretienne 3 Bde. Paris 1893—1895. — F. Buisson, Dictionnaire de Pedagogie I. Paris 1882 p. 477 bis 480 u. p. 1109—1115 u. II. Paris 1887 p. 1514—1523; — Dr. K. A. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens 2. Aufl. VII. Bd. Leipzig 1886 p. 253—291. — Wetzer u. Welte, Kirchenlexikon, 2. Aufl. X. Bd. Freiburg i. B. 1897 p. 1955—1974 u. Heimbucher, Die Orden u. Kongregationen der katholischen Kirche, II. Bd. Paderborn 1897 p. 418.

Wien. E. Hannak.

## Schulbücher

s. Bücher u. Hefte

## Schuldramen

s. Dramatische Aufführungen

## Schule und Leben

1. Die Schule als Vorbildnerin auf das Leben. 2. Die Schule als Vervollkommnerin des Lebens. 3. Das Leben als Feindin und Mitarbeiterin der Schule. 4. Das Leben als Mahnerin an die Schule.

**1. Die Schule als Vorbildnerin auf das Leben.** Wir setzen zunächst als ganz selbstverständlich die Forderung einer steten innigen Wechselwirkung zwischen Schule und Leben voraus. So wenig sich die Aufgaben des Lebens in den verschiedensten Gebieten ohne entsprechende Vorbereitung der heranwachsenden Jugend durch Unterricht und Erziehung lösen lassen, so sicher muß das vielgestaltige Leben selbst sich mit in den Dienst der Bildungsarbeit stellen. Unter Schule wollen wir alle die Einrichtungen und Veranstaltungen verstehen, die für die Zwecke gemeinsamer Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit getroffen werden; demnach umfaßt sie nicht minder die Elementar- als die Fachschule in ihren zahlreichen Verzweigungen. Welche verschiedenen Aufgaben hat nun die auf das Leben vorbildende Schule ins Auge zu fassen und zu lösen? Offenbar kann das Ziel zu niedrig und eng, aber freilich auch zu hoch und weit gesteckt werden. Zu niedrig und eng wäre dasselbe, wenn man unter Vorbildung auf das Leben d. h. hier auf die persönliche Stellungnahme in der bürgerlichen Gesellschaft, in Staat und Gemeinde, lediglich die Mitteilung von Kenntnissen, die Übung in Fertigkeiten und etwa noch die Ausrüstung mit gewissen Regeln der Lebensführung verstehen und nur darauf bedacht sein wollte, daß die Lernenden möglichst bald im praktischen Leben brauchbar werden und auf eigenen Füßen stehen können. In der That ist diese Auffassung von den Aufgaben der Schule die vielleicht am weitesten verbreitete; man fragt gegenüber gewissen nicht als nötig befundenen Lehrgegenständen gemeinhin „wozu braucht das der Junge? er soll ja blaß das und das werden und sich zeitig selbst forthelfen. . .“ Dem gegenüber haben wir der auf das Leben vorbildenden Schule folgende Aufgaben zu stellen: Sie soll 1. ihre Zöglinge zu sittlich reifen und zuverlässigen Charakteren, 2. zu pietätvollen frommen Menschen heranbilden, bei denen sich richtige sittliche Urteile mit Charakterstärke der Sittlichkeit in dem Verhalten zu den verschiedenen Gemeinschaften in Familie, Gemeinde, Staat und Volk ausgeprägt zeigen und die Frömmigkeit in Gesinnung und Wandel offenbar wird. Sie soll 3. ein sowohl auf das praktische Leben mit seinen mannigfachen Aufgaben entsprechend vorbildendes als den inneren Menschen veredelndes und befreiendes Wissen bereiten sowie zu selbständigem Denken und Urteilen führen. Sie soll 4. zum Verständnis für das Schöne, zur Freude an demselben, zur Hervorbringung und Pflege desselben anleiten, damit die sinnliche Natur veredelt und der ideale Sinn erregt werde. Sie soll 5. die leibliche Gesundheit und Leistungsfähigkeit in jeder Weise fördern und dadurch das physische Leben zu einem völlig dienstfertigen Werkzeug des psychischen machen. Wie die körperliche Schönheit, Kraft und Gewandtheit soll sie die verschiedenen schlummernden Keime von Fertigkeiten und Geschicklichkeiten namentlich der Hand zur Entfaltung bringen helfen, um auch so die denkbar größte Brauchbarkeit des künftigen Gliedes der menschlichen Gesellschaft zu sichern. Es gilt demnach, den harmonisch gebildeten, an Leib und Seele gesunden und tüchtigen, den sittlich-religiösen, den kenntnisreichen wie urteilsfähigen, den ästhetisch fühlenden wie mit technischen Fertigkeiten ausgestatteten Menschen durch den Schulunterricht dem Leben zuzuführen. Alle einseitige Bildung, bei der irgend welche natürliche Anlagen wie höhere Kräfte des Zöglings vernachlässigt wurden, beeinträchtigt die stetige Vervollkommnung des Lebens, wie sich dieselbe in den verschiedenen Gemeinschaften der Familie, Gemeinde, des Staates und Volkes offenbaren soll. Und es hat ja die Schule keineswegs nur die Aufgabe, dem status quo des Lebens, also dem jeweiligen Zustand einer Volkskultur zu dienen, sie soll sich vielmehr

**2. die Vervollkommnung des Bestehenden, Gewordenen, Gegenwärtigen** wie in der öffentlichen Sitte und den sozialen Verhältnissen, so im politischen wie religiösen, im praktischen wie wissenschaftlichen Leben zur unabweisbaren Aufgabe machen. Da aber Unterricht und die wesentlich auch an ihn gebundene Erziehung von einem höchsten Menschheitsideal ausgehen muß, in dem nun eben auch das Ziel der Erziehung zum Ausdruck gelangt, so darf die Schule sich nicht als bloße Dienerin und Vertreterin etwa herrschender Anschauungen, Meinungen und Zustände betrachten — als ob sie der Gegenwart nur Handlangerdienste zu leisten hätte —, muß vielmehr die ihr anvertraute Jugend zur Trägerin einer sich

nach verschiedenen Seiten hin stetig vervollkommnenden Generation heranbilden. Begreiflicherweise wird das in erster Linie von den einen Staat und dessen Volksganzes beherrschenden sittlich-religiösen, wie sozial-politischen Anschauungen gelten müssen, da gerade auf deren größerer oder geringerer Reife das Gesamtwohl der Völker und Staaten, somit der Menschheit beruht. Von solcher Auffassung der Erziehungsaufgaben ging u. a. Fichte mit seinem Plane einer nationalen Erziehungsstätte, aber auch Pestalozzi aus, indem er die Reform des bürgerlich-nationalen Lebens von einer Wiedergeburt der Familiensitte und häuslichen Erziehung abhängig sein ließ. Der selbst ungebildeten Vätern gemeinhin eigene Wunsch, daß ihre Söhne es zu Besserem und Höheren bringen möchten, als sie selbst es gebracht, stimmt offenbar zu der hier gestellten Forderung an die Schule als Vorkämpferin einer stetig fortschreitenden Vervollkommnung des Lebens. Es könnte nicht schwer fallen, eine Reihe grober Irrtümer oder tiefer Schäden in der gesamten geistig-sittlichen wie religiösen Signatur der Gegenwart aufzuführen, um daran zugleich die nun dem Schulunterricht zufallenden Aufgaben zu knüpfen. Hoffnungslos müßte man in des Lebens künftige Gestaltung hinausblicken, dürfte man im Unterrichts- und Erziehungsbetrieb nicht mehr die ewig frischen Quellen idealer aber erreichbarer Lebensziele erkennen.

Es führt uns dieser zweite Punkt in unserer Betrachtung auf den dritten, in dem wir also

3. Das Leben als **Feindin** aber auch **Mitarbeiterin** der Schule bezeichnen. Das Leben überhaupt als Schule zu bezeichnen, bedarf kaum einer Begründung, sofern ja gerade dem vielgestaltigen, sich in unzähligen Erscheinungen offenbarenden Leben eine nie versagende, je nach Individualitäten und Umständen mehr oder minder tief greifende pädagogische Einwirkung inne wohnt. Unbewußt wie unabsichtlich empfangen wir alle aus dem Bereiche unserer Umgebungen im Natur- wie Menschenleben unabiässig Anschauungen, Eindrücke, Vorstellungen, die oft sogar nachdrücklicher unseren inneren wie äußeren Menschen beeinflussen und nachhaltiger bestimmen, als eigentlicher Schulunterricht und bewußte Erziehung. Das beruht bekanntlich auf dem eigenartigen psychischen Verhältnis unserer Innenwelt zu der uns umgebenden Welt zahlloser Objekte. Diese Unleugbarkeit stetiger pädagogischer Einwirkung des uns umrahmenden Lebens namentlich innerhalb menschlicher Gemeinschaften verpflichtet nun offenbar dieselben, sich solcher Thatsache bewußt zu zeigen. Die aus der Natur stammenden etwaigen schädlichen Eindrücke freilich werden wir nur zu kleinem Teile irgendwie regeln, bezw. minder schädlich machen können, was und wie indessen Menschen und menschliches Treiben auf die Jugend wirken und wirken können, das liegt in der Hauptsache in der Leute Gewalt. Je nachdem nun die Gesamtheit der Mündigen sich in ihrem Denken und Thun, in ihren Gewohnheiten, Sitten, Gebräuchen, in ihren mannigfach zu Tage tretenden Neigungen, Bestrebungen, Urteilen und Handlungen, wie ja auch in ihren verschiedenen privaten wie öffentlichen Einrichtungen in Einklang oder Widerspruch zu den Forderungen der Vernunft, des Sittengesetzes, zu den Bedürfnissen des Gesamtwohls, zu den Ideen des Rechts und Wohlwollens stellt, danach erscheinen diese als Feinde oder willkommene Mitarbeiter der Schule, sofern in deren Religions- und Gesinnungsunterricht wie in dem sie durchwehenden gesamten sittlichen Geiste das von Gott geordnete Leben verkündigt und den Zöglingen ans Herz und aufs Gewissen gelegt wird. Daß durch die gesamte Signatur des Lebens in Haus und Gesellschaft, in Gemeinde und Staat, selbst in religiösen Gemeinschaften, sofern dieselben die Religion nur zu einer äußerlichen Formsache herabsetzen, die Lehren und Forderungen der Schule völlig verwischt ja verlästert werden können, davon wußte noch jedes Zeitalter und davon weiß auch das gegenwärtige zu berichten. Wir brauchen nur an die schreienden Widersprüche zu erinnern, die u. a. zwischen den im Schulunterricht eingehend behandelten Sittensprüchen der neutestamentlichen Schriften oder der Mosaischen Gesetzestafel und den im tagtäglichen Treiben und Leben der Mündigen sich offenbarenden Anschauungen, Sitten, Gewohnheiten, Bestrebungen bestehen, um des Lebens Feindschaft wider die Schule zu erkennen. Hier, in der Schule, lehrt man die Kinder „du sollst den Feiertag heiligen“ und dort im Leben macht man den Feiertag nur zum Tage ausgelassener vielfach wüstester Vergnügungen; hier lehrt man „trachtet am ersten nach dem Gottesreich“ und dort jagt alles nach irdischem Gut und Genuß, und stachein selbst Eltern ihre Kinder dazu an, solche Jagd sich zum Gesetz zu machen; hier predigt man „du sollst keusch und züchtig leben in Worten

und in Werken“ und dort läßt man das äußerste gewähren, was an Schamlosigkeit und Reizung fleischlicher Begierden gemahnt; hier heißt es „ihr sollt der Obrigkeit gehorchen, die Gewalt über euch hat“ und dort tritt man in ganzen Massen in herausfordernder Weise jede Autorität mit Füßen; die in der Schule geforderte Pietät wird gerade in gegenwärtiger Zeit in allen denkbaren Beziehungen und Verhältnissen systematisch ausgerottet. Heißt es in der Schule „du sollst wahrhaftig sein in Worten und ganzem Verhalten“ so steht dem das aus tief eingewurzeltem Egoismus entstammende Lug- und Trugsystem in Handel und Wandel gegenüber. Wird der Schuljugend Einfachheit, Genügsamkeit, Mäßigkeit und Selbstbeherrschung zur Pflicht gemacht, so macht sich im öffentlichen und häuslichen Leben unmäßiger Luxus und kaum zu befriedigende Vergnügungssucht breit. Kaum, daß eine sittliche Mahnung der Schule nicht auf Markt und Straßen verachtet und somit im kindlichen Gemüte wankend gemacht würde. Und doch vermag die Schule ihre höchste und wichtigste Aufgabe, die Erziehung zu sittlicher Freiheit nur in Gemeinschaft mit allen den Mächten zu lösen, deren miterziehender Einfluß unbestritten dasteht.

**4. Das Leben als Mahnerin an die Schule.** Wenn wir nun im Vorstehenden die leider in so weitem Umfange sichtbare Kluft zwischen Schule — oder Lehre — und Leben vor uns sehen, so legt sich besonders für alle Schulmänner die ernste Pflicht nahe, auf die Zeichen der Zeit zu achten, den mannigfachen Gebrechen und Verirrungen der Zeitgenossen auf den Grund zu kommen, deren wahren Bedürfnissen nachzuforschen, um nun kräftige Hebel zur Befriedigung dieser letzteren, zur Heilung und Beseitigung jener ersteren anzusetzen. Auch mag sich die Schule hüten, allen recht machen und leisten zu wollen; ihre allzugroße Vielgeschäftigkeit und Neigung die verschiedensten erziehlichen Bethätigungen und Einrichtungen an sich zu reißen, führt zur Ertötung des von allen Mündigen zu fordernden pädagogischen Gewissens und läßt die Erfolglosigkeit der eifrigsten Bemühungen der Schule ernstlich befürchten.

Es darf der Verfasser des Vorstehenden dem schließlich beifügen, daß er in seiner Unterrichts- und Erziehungslehre (Verlag von H. Haacke-Leipzig) bemüht gewesen ist, bei Behandlung aller Hauptfragen der Pädagogik nicht nur die Aufgaben der Schule, sondern auch diejenigen der verschiedenen Lebensmächte in Betracht zu ziehen. Leider ist dieser Punkt m. W. noch von keinem kritischen Urteil beachtet worden.

Jena. Horst Kesersein.

## Schülerarbeiten, gekrönte

s. Belohnung

## Schülerbibliotheken

Vorbemerkung. 1. Mangel einer Statistik. 2. Gesetzliche und verordnungsmäßige Bestimmungen. 3. Der Stand der Schülerbibliotheken. 4. Die Anregung zur Gründung von Schülerbibliotheken. 5. Die Mittel. 6. Einrichtung und Verwaltung. 7. Zielpunkte der Entwickelung.

**Vorbemerkung.** Da der Artikel „Jugendlektüre und Schülerbibliotheken“ (Bd. II S. 934) unter den Stichwörtern „Einrichtung einer Schülerbibliothek“, „Verwaltung einer Schülerbibliothek“ und „Massenlektüre“ die wesentlichsten für die Praxis in Betracht kommenden Punkte erschöpfend behandelt, der Artikel „Privatlektüre“ (Bd. V S. 505) über die allgemeinen Grundsätze, die für den Inhalt der Schülerbibliotheken und den Beginn der Lektüre Berücksichtigung heischen, erörtert, so bleibt nur übrig, zu zeigen, wie die in jenen Artikeln aufgestellten Forderungen in den thatsächlichen Verhältnissen erfüllt sind und festzustellen, welche Wege die Entwickelung der Angelegenheit geht.

**1. Mangel einer Statistik.** Über den gegenwärtigen Stand der Schülerbibliotheken ein klares Bild zu geben, ist schwer, ja unmöglich. Nicht nur, daß die Angelegenheit an den meisten Stellen noch gar nicht in Angriff genommen ist, an anderen Orten in den Anfängen sich befindet oder aus einem überlebten Stadium in ein lebenskräftiges überzugehen strebt, — alle diese Verhältnisse bestehen in örtlicher Vereinzelung, die staatlichen Organe wenden den Schülerbibliotheken entweder gar keine Aufmerksamkeit zu, oder sie verschmähen es, sich durch statistische Aufnahmen von dem Thatbestand zu überzeugen. Nicht nur in den klassischen Ländern der Bibliotheken, in England und Amerika, auch in Frankreich, Österreich, der Schweiz finden regelmäßige Erhebungen statt, welche über den Fortgang

und den Ausbau der Einrichtung orientieren. In Deutschland ist kaum irgendwo eine solche Untersuchung von amtlicher Stelle aus angestellt worden. Nichts ist in mehrfacher Hinsicht wirksamer für die Förderung der Angelegenheit, als regelmäßig wiederkehrende statistische Aufnahmen, und wir können den Regierungen, die den ernstlichen Willen haben, das Institut der Schülerbibliotheken auszubauen, nur empfehlen, von Zeit zu Zeit durch Umfragen den Thatbestand feststellen zu lassen.

**2. Gesetzliche und verordnungsmäßige Bestimmungen.** Dies ist um so nötiger, als gesetzliche Bestimmungen über Schülerbibliotheken in keinem deutschen Bundesstaat vorhanden sind. Auch in England giebt es solche Bestimmungen nicht und in den Vereinigten Staaten, wo die Schulgesetzgebung Sache der Einzelstaaten ist, sind die Schülerbibliotheken nicht überall gesetzlich begründet. Aber in England wie in jedem Unionsstaat bestehen legislative Bestimmungen, welche die öffentlichen Bibliotheken betreffen, und diese nehmen in den meisten Fällen auch auf das Lesebedürfnis der Jugend Rücksicht. Auch sind in beiden Ländern Centralbehörden, welche durch statistische Erhebungen bezw. durch Ratschläge und Instruktionen das Interesse der untergeordneten Behörden oder der Gemeinden für die Schülerbibliothek zu wecken und zu unterstützen sich bemühen. In Frankreich ist die Errichtung von Schülerbibliotheken durch einen ausführlichen Ministerialerlaß vom Jahre 1862 gewährleistet, wonach an jeder öffentlichen Volksschule eine Schulbibliothek errichtet werden soll. Die behördlichen Verfügungen, die in Deutschland in der Angelegenheit der Schülerbibliothek gesetzliche Maßnahmen ersetzen müssen, sind verhältnismäßig jungen Datums. Die ersten Anfänge scheinen aus den für die Fortbildung der Lehrer bestimmten Lehrerbibliotheken hervorgegangen zu sein. Württemberg trifft 1806 Verfügungen über Schulbibliotheken, die zugleich der „Bildung des Landvolkes“ dienen sollen; 1823 werden Schriften von Salzmann, Campe, Krummacher, Schwäbel, Jais und besonders von Chr. v. Schmid zur Anschaffung empfohlen. Die allgemeine Schulordnung für die Volksschule im Herzogtum Nassau vom Jahre 1817 schreibt in § 11 vor: „Für jede Schule wird eine kleine Sammlung notwendiger und nützlicher Bücher angeschafft und unterhalten“, und § 12 bestimmt: „Zu den Kosten für die Anschaffung und Unterhaltung des Lehr-Apparates und der Büchersammlung wird von den Schulkindern ein halbjährlicher Beitrag von 12 Kreuzern bis zu einem Gulden entrichtet“. Lassen diese Bestimmungen es zunächst ungewiß, ob es sich hier in der That um Einrichtungen handelt, die ursprünglich mit für die Kinder gedacht sind, so geht die allgemeine Schulordnung für die Herzogtümer Schleswig-Holstein vom Jahre 1814 ausdrücklich auf beide Teile, indem § 75 bestimmt: „Zur Gründung einer Schulbibliothek sollen von einer jeden Gemeinde aus der Kirchenhebung wenigstens 8 Reichsbankthaler jährlich ausgesetzt und dafür zweckmäßige, für Schullehrer und Kinder nützliche und brauchbare Bücher unter Aufsicht der Prediger angeschafft, in ein Verzeichnis eingetragen und in einem besonderen, auf Kosten der Kirche zu veranstaltenden Schulschrank im Pastorathause aufbewahrt werden, aus welchem sie an die Schullehrer gegen einen Empfangschein geliehen werden.“ Für die höheren Schulen in Preußen wird eine Zirkular-Verfügung des Kultusministers vom 16. August 1824 grundlegend. Hier heißt es: „Es ist darauf Bedacht zu nehmen, daß bei jedem Gymnasium eine angemessene, aus klassischen deutschen Werken bestehende Schülerbibliothek, welche ausschließlich zur Privatlektüre zu bestimmen und mit steter sorgfältiger Rücksicht auf diesen Zweck zusammenzusetzen ist, allmählich gegründet werde.“ Damals bestand für die Direktoren der Gymnasien die Verpflichtung, bei der von den Organen der Polizei geübten Beaufsichtigung der Leihbibliotheken mitzuwirken, um den für die Gymnasiasten gefährlichen Lesestoff zu unterdrücken. Nachdem sich diese Einrichtung als machtlos erwiesen, wurde durch Verfügung des Polizeiministers vom 8. April 1825 den Leihbibliotheken „die Verabfolgung von Büchern an Schüler unbedingt verboten“, welches Verbot, noch 1847 erneuert, erst im August 1848 als „zu weit greifend“ und weil es „jederzeit leicht umgangen werden könne“, aufgehoben wurde. Indem der Kultusminister den Konsistorien unterm 25. April 1825 von dieser Verfügung Kenntnis gab, machte er den Gymnasialdirektoren zur Pflicht, nicht nur bei Anschaffung von neuen Büchern „für die schon gegründete oder noch zu gründende Schülerbibliothek mit der sorgfältigsten Auswahl zu verfahren, sondern auch beim Verleihen von Büchern die jedesmalige Bildungsstufe und das Bedürfnis der einzelnen Schüler gehörig zu

berücksichtigen und überhaupt darauf zu halten, daß die einzelnen Schüler beim Benutzen der für sie bestimmten Bibliothek planmäßig zu Werke gehen" — eine pädagogische Auffassung, deren Höhe in keiner späteren Verfügung erreicht wird. Zu Verfolg jenes Ministerialerlasses vom 16. August 1824 erging unterm 14. September 1824 vom Konsistorium zu Köln an die Direktoren der unterstellten Gymnasien ein Reskript, in dem die ministerielle Verfügung über die Gründung von Schülerbibliotheken mit dem Hinweis eingeschärft wird, „um für die Schüler den Grund der Benutzung der Leihbibliotheken mit der Zeit ganz zu entfernen". Über die Auswahl der Bücher wird verfügt, „solche Schriften zu meiden, die den Keim revolutionärer Umtriebe in sich tragen." Eine Verfügung gleichen Inhalts ist von dem Konsistorium der Provinz Brandenburg unter dem 26. März 1824 an die Direktoren und Rektoren der gelehrten Schulen der Provinz erlassen worden (Rönne, Das Unterrichts-Wesen des preußischen Staates II. Bd. S. 188). Die im Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung mitgeteilten ministeriellen Erlasse der letzten 40 Jahre beziehen sich in der Mehrzahl auf gelegentliche Empfehlungen eines Buches für die Schülerbibliotheken; eine, die Verwaltung der an höheren Lehranstalten bestehenden Bibliotheken betreffende Verfügung an die Provinzial-Schulkollegien vom 17. Januar 1885 erinnert unter Bezugnahme auf die oben erwähnten Erlasse von 1824 und 1825 an die Verpflichtung sorgfältigster Auswahl und schreibt vor, „daß jeder mit der Anschaffung neuer Bücher für die Schülerbibliothek betraute Lehrer vor jeder Anschaffung eines Buches sich von dessen Angemessenheit in vertrauenswürdiger Weise überzeugt" und daß von neuen Anschaffungen für die Schülerbibliothek „in der jedesmal nächsten Konferenz Mitteilung gemacht und darüber, daß dies geschehen, ein Vermerk in das Protokoll aufgenommen werde." Zu dieser Verfügung findet der Minister sich bestimmt durch Fälle, in denen Bücher wegen solcher Stellen, „die durch den Reiz der Lüsternheit insbesondere für gewisse Altersstufen gefährlich sind" entfernt werden mußten und in denen Schriften, welche „die Gegensätze vom Standpunkte der einen Konfession in herabsetzender oder entstellender Weise und jedenfalls in greller Farbengebung" behandeln und „verletzend auf die Angehörigen der anderen Konfession eingewirkt" haben. Ein Erlaß vom 16. Oktober 1886 nimmt mit Befriedigung Kenntnis von einer Prüfung, welcher die Provinzial-Schulkollegien die in den letzten zwei Jahren angeführten Neuanschaffungen unterzogen haben und welche „im wesentlichen von dem sorgfältigen Verfahren der Lehrerkollegien bei der betreffenden Auswahl Zeugnis giebt." Es wird empfohlen, in dem Jahresprogramm den jedesmaligen Zugang zu der Schülerbibliothek vollständig zu verzeichnen. Auch für die Volksschulen sucht ein Erlaß an die Regierungen vom 7. November 1891 die richtige Auswahl sicher zu stellen. Es wird daran erinnert, daß bei der Ausleihung der für die Volksschulbibliotheken vom Ministerium aus überwiesenen oder angeschafften Bücher die Lehrer für eine geeignete Auswahl verantwortlich sind. „Insbesondere" heißt es weiter, „haben sie auf Grund einer gewissenhaften Prüfung des Inhaltes der verschiedenen Jugendschriften dafür Sorge zu tragen, daß den einzelnen Schulkindern seitens der Schule kein Buch in die Hand gegeben wird, welches hinsichtlich des Bekenntnisses Anstoß erregen oder gar verletzen könnte." — Der Schwerpunkt der Verwaltungsthätigkeit für die Schülerbibliotheken liegt in den Bezirksregierungen. Doch scheint nur eine geringe Zahl sich ernstlich mit der Angelegenheit beschäftigt zu haben. Bemerkenswert ist eine Verfügung der Königlichen Regierung zu Minden vom 20. November 1840. Da heißt es: „Die Notwendigkeit und Nützlichkeit der Einrichtung von Schulbibliotheken, teils für Lehrer, um denselben das fortzusetzende Studium ihrer Berufswissenschaft und ihre Fortbildung zu erleichtern, teils für die Schüler, um ihrer häuslichen Lektüre eine für sie heilsame Richtung zu geben, ist allgemein anerkannt." Wie ernst auch hier eine neue Aufgabe in Angriff genommen wurde, zeigt die Aufforderung an die Schulinspektoren, in ihren Inspektionsberichten der Schulbibliotheken zu gedenken. Hier werden regelmäßige statistische Aufnahmen verlangt, die wir heutigentags überhaupt noch entbehren; es soll berichtet werden über Zeit und Urheber der Gründung, Aufbringung der Mittel, Bestimmungen über den Ankauf, die Einrichtung der Kataloge und des Bücherraumes, die Art und Weise der Ausleihung an Lehrer und Schüler, die Kontrolle, den wahrgenommenen Nutzen, Verbesserungsvorschläge u. s. w. Alljährlich soll im Dezember ein Bericht über die vorgekommenen Verände-

rungen und Verbesserungen der Schulbibliotheken eingeschickt werden. Wie nichtssagend erscheint dagegen die bezügliche Instruktion für die Königlichen Kreisschulinspektoren des Regierungsbezirks Düsseldorf vom 1. September 1874 (die sich ähnlich in anderen Bezirken wiederholt): „Bei der Revision wird der Kreisschulinspektor seine Aufmerksamkeit auf folgende Gegenstände richten: . . . 14. Ob eine Schülerbibliothek vorhanden und mit guten Büchern versehen ist. Wo eine solche nicht vorhanden, ist auf deren Anschaffung Bedacht zu nehmen." In einer Verfügung der Kösliner Regierung vom 24. Dezember 1883 werden die Lokalschulinspektoren ermuntert, in der Verbesserung und Gründung von Volks- und Schülerbibliotheken fortzufahren und von den Lehrern wird „unter allen Umständen erwartet, daß sie ihre Zeit und Kraft einem Werke widmen werden, welches nicht nur für die religiöse und sittliche Bildung des Volkes, sondern auch für den Schulunterricht selbst von Bedeutung ist." In einer Zirkular-Verfügung vom 7. Oktober 1889 macht die Regierung zu Liegnitz auf das Bedürfnis aufmerksam, daß möglichst an jeder Schule eine Schulbibliothek bestehe; „die Anschaffung solcher Bücher, welche nicht geeignet erscheinen, patriotische und gottesfürchtige Gesinnungen zu erwecken oder über das Verständnis der Jugend hinausgehen, sind für eine Schülerbibliothek nicht statthaft." Die Arnsberger Regierung hat unterm 26. Mai 1896 über die Anlegung und Verwaltung, Benutzung und Revision von Schülerbibliotheken, sowie über die Anschaffung der Bücher für dieselben eingehende und wohldurchdachte Anordnungen getroffen. (Amtl. Schulblatt für den Regierungsbezirk Arnsberg, 6. Jahrgang Nr. 6.) Die Bestimmungen heben mit dem Satze an: „Bei jeder Volksschule ist eine Schülerbibliothek anzulegen und zu unterhalten."

Das Material an behördlichen Bestimmungen ist in den anderen deutschen Staaten noch weitaus dürftiger. In Bayern sind keine behördlichen Bestimmungen über Schülerbibliotheken erlassen. Es soll eine Entschließung des Ministeriums bestehen, daß an allen Schulen in Bayern nach und nach Schülerbibliotheken errichtet werden dürfen und gewisse Bücher aus Schulmitteln angeschafft werden können. In Württemberg sind einige allgemeine Bestimmungen über die Schülerbibliotheken an den höheren Lehranstalten in den auf Anordnung des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens durch die Oberstudienbehörde (Ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen) mit Erlaß vom 20. Juni 1888 festgestellten Grundzügen für eine Bibliotheksordnung enthalten. Nach § 12 dieser Bibliotheksordnung soll die Schülerbibliothek im engeren Sinn, welche die zunächst für die Schüler der mittleren Klassen zur Benutzung bestimmten Bücher enthält und vorzugsweise aus Jugendschriften belehrenden und unterhaltenden Inhalts besteht, von der für die Lehrer und für die Schüler der oberen Abteilung bestimmten wissenschaftlichen Bibliothek gesondert verwaltet werden. Sofern jedoch zu der Benutzung der wissenschaftlichen Anstaltsbibliothek nach § 3 der Bibliotheksordnung die Schüler der oberen Klassen in einer ihrem Alter angemessenen Auswahl, über welche der Rektor und der Bibliothekar zu wachen haben, berechtigt sind, ist auch die allgemeine Anstaltsbibliothek als eine Bibliothek für Schüler anzusehen. Außerdem sind an manchen Anstalten auch die Schüler der oberen Klassen zur Benutzung der ursprünglich für die mittleren Klassen bestimmten Schülerbibliothek im engeren Sinne berechtigt. Im übrigen beziehen sich die in der Bibliotheksordnung vom 20. Juni 1888 gegebenen Vorschriften auf die wissenschaftliche Bibliothek der höheren Lehranstalten. Schülerbibliotheken im engeren Sinne sind nicht vorgeschrieben, bestehen jedoch an den meisten größeren Anstalten. — Was die Volksschulen anlangt, so bestehen allgemeine Vorschriften nur bezüglich der sog. Schulbibliotheken d. h. der Sammlungen von Büchern, die dem Lehrer als Lehrmittel und zu eigener persönlicher Fortbildung dienen, in Artikel 17 des Volksschulgesetzes vom 29. September 1836 und in der Verfügung des Evangelischen Konsistoriums vom 25. Juni 1869. Die Anlegung von Ortsbibliotheken für die Jugend betrifft ein Synodalausschreiben vom 13. Dezember 1869 worin „die Bezirksschulinspektoren angewiesen werden, ihr Augenmerk auf die Anschaffung einer angemessenen Büchersammlung für die Jugend, sei es aus Mitteln des Schulfonds, sei es aus anderen innerhalb der einzelnen Gemeinden hierfür zu Gebote stehenden Hilfsquellen, zu richten.

Im Königreich Sachsen sind amtliche Verfügungen hinsichtlich der an allen Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen bestehenden, zum Teil vorzüglich ausgestatteten Schülerbibliotheken bis jetzt nicht ergangen. Für die

Volksschulen bemerkt die Ausführungsverordnung zum Volksschulgesetz vom 25. August 1874 in § 21 zu d Absatz 4, daß es zweckmäßig erscheine, eine nach den Vorschlägen des Bezirksschulinspektors einzurichtende kleine Bibliothek für Schüler aus der Schulkasse zu begründen. Nach der letzten Erhebung über den Stand des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens im Königreich Sachsen vom 1. Dezember 1894 bestanden an 625 Orten besondere Volksschulbibliotheken. Außerdem befanden sich unter den zahlreichen Volksbibliotheken etwa 80, die man ihrer Bestimmung nach auch als Schulbibliotheken bezeichnen dürfte und deren Verwaltung an vielen Orten in den Händen von Lehrern lag. — In § 11 der Dienstvorschrift für die herzoglich altenburgischen Bezirks-Ortsschulinspektoren vom 1. Dezember 1893 ist angeordnet, daß der Bezirksschulinspektor überall da, wo die Verhältnisse der Schule und Schulgemeinde dies rätlich und angemessen erscheinen lassen, auch die Errichtung von Lehrer- und Schülerbibliotheken nach Möglichkeit anzuregen hat. Mit Bezugnahme auf diese Vorschrift und zur Ausführung derselben ist von seiten des herzoglichen Ministeriums an die Bezirksschulinspektoren unter dem 25. November 1895 ein Reskript ergangen, in welchem diese Beamten angewiesen werden, Maßnahmen zu treffen, daß seitens der Schulvorstände derjenigen Schulgemeinden, in welchen noch keine Schülerbibliothek besteht, „der Beschaffung einer der Frequenz der betreffenden Schule entsprechenden Anzahl von Bibliotheksbüchern näher getreten werde"; sie werden veranlaßt, „schon von jetzt ab sich eine Übersicht über die Anzahl und den Bestand der vorhandenen Schülerbibliotheken und über deren Benutzung zu verschaffen." — In den meisten deutschen Staaten, so in Baden, Sachsen-Weimar, Oldenburg, Hessen, Mecklenburg, Koburg-Gotha, Sachsen-Meiningen, Hamburg, Lübeck, Bremen u. a. bestehen weder gesetzliche noch verordnungsmäßige Bestimmungen über Schülerbibliotheken, was nicht ausschließt, daß einzelne Staaten, wie Koburg-Gotha und Lübeck, ein reich entwickeltes Schülerbibliothekswesen besitzen.

In Österreich ist auf der Grundlage sorgfältig ausgearbeiteter Normativbestimmungen ein reich entwickeltes Schülerbibliothekswesen vorhanden. Der Organisationsentwurf für Mittelschulen bezeichnet es in § 55 als dringend wünschenswert, daß an jedem Gymnasium eine Bibliothek bestehe, in der zwei Abteilungen zu unterscheiden seien, eine Bibliothek für die Lehrer und eine für die Schüler. Die letztere hat dafür zu sorgen, „die klassischen Schriften der Muttersprache und Schriften, welche auf eine den Schülern angemessene Weise zur Erweiterung und Belebung des Inhalts der einzelnen Lehrgegenstände, namentlich der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik dienen, den Schülern zugänglich zu machen." Nach § 44 des Reichsvolksschulgesetzes vom Jahre 1869 soll in jedem Schulbezirke eine Lehrerbibliothek und nach § 71 der mit Ministerialverordnung vom 20. August 1870 erlassenen Schul- und Unterrichtsordnung womöglich bei jeder Volksschule eine Schulbibliothek bestehen. Die näheren Normen über die Gründung und Einrichtung der für die Schüler und Lehrer bestimmten Bibliotheken wurden durch den Ministerialerlaß vom 15. Dezember 1871 getroffen. Darnach scheiden sich die Volksschulbibliotheken in die Schülerbibliotheken, deren Zweck es ist, die intellektuelle und moralische Bildung der Schuljugend durch eine entsprechende Lektüre zu fördern, und in die Lokal-Lehrbibliotheken, welche die Fortbildung der an einer einzelnen Volksschule angestellten Lehrkräfte erleichtern sollen. Während sich dieser Erlaß zur Hauptsache mit der Ordnung der Schülerbibliotheken befaßt, enthält eine Ministerial-Verfügung vom 12. Juli 1875 die für die Auswahl der Bücher in Betracht kommenden Bestimmungen. Darnach darf kein Buch in die Schülerbibliothek aufgenommen werden, welches nicht vorerst von einem Lehrer genau gelesen, sorgfältig geprüft und als geeignet befunden worden ist und für das im Bibliothekskataloge der Lehrer durch seine Namensfertigung an der betreffenden Stelle des Katalogs die Verantwortlichkeit hierfür nicht bestätigt hat. Ein Ministerial-Erlaß vom 3. Januar 1883 schärft den Lehrern ein, alle Bücher von den Schülerbibliotheken fern zu halten, welche „die Ehrfurcht vor der Religion, die Anhänglichkeit an die Allerhöchste Dynastie, das patriotische Gefühl oder die Achtung vor den vaterländischen Einrichtungen zu verletzen geeignet sind." Bei der Herausgabe der Bücher an die Schüler sind „die Verhältnisse und Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes eingehend zu würdigen, da eine nach Maß und Art sorgfältig gewählte Privatlektüre insbesondere auf die Charakterbildung von mächtigem Einflusse ist. Dem Lehrer obliegt es aber auch, die Schüler an-

zuleiten, wie sie lesen sollen, und die Privatlektüre der Kinder gelegentlich beim Unterrichte, insbesondere bei den schriftlichen Arbeiten, zu verwerten, um so durch eine zielbewußte Verwendung der Schülerbibliothek die Lösung der ihm gestellten erziehlichen Aufgabe zu fördern und die Lektüre guter Bücher zu einem selbständigen Bildungsmittel für seine Schüler zu gestalten. Die Erörterung der Fragen: was und wie von den Kindern außer der Schule gelesen werden soll und wie die Schülerbibliotheken als Förderungsmittel des Schulzweckes zu benutzen sind, wird einen oft wiederkehrenden Beratungsgegenstand in den Bezirkslehrerkonferenzen zu bilden haben." Die sorgfältige Prüfung der Bücher bildet noch einigemale den Gegenstand ministerieller Anordnungen. Die peinliche Sorgfalt, in irgend einer Hinsicht anstößige Bücher von den Schülerbibliotheken fernzuhalten, hat zu Verzeichnissen solcher Jugendschriften geführt, die von irgend einer österreichischen Schulbehörde als ungeeignet gekennzeichnet wurden. Ein Erlaß vom 7. November 1887 verbietet im gesundheitlichen Interesse die Verwendung typographisch schlecht ausgestatteter Klassikertexte an den Mittelschulen, und die Universalbibliothek von Reclam sowie Meyers Volksbücher werden ausdrücklich als solche bezeichnet.*) Der letzterschienene Ministerial-Erlaß vom 2. April 1897 zeigt, wie ernst die österreichische Unterrichtsverwaltung die Bedeutung der Schülerbibliothek auffaßt. Nachdem das Schriftstück sich in ausführlicher Weise über die Aufgabe und Regelung der Privatlektüre ausgelassen, kommt es zu folgendem Schluß: „In Berücksichtigung dieser Erwägungen ersuche ich die Landesschulbehörde dafür zu sorgen: 1. daß an jeder öffentlichen Mittelschule eine Schülerbibliothek bestehe; daß die anerkannt guten oder zur Ergänzung des Unterrichts dienlichen Bücher, unter diesen namentlich die klassischen Schriften der Muttersprache und gute Übersetzungen von klassischen Werken der fremdsprachlichen Litteratur, soweit sie nicht im Original in der Schule gelesen werden, in genügender Anzahl und in guter Ausstattung vorhanden sind; 2. daß der durch die Lehrer im einzelnen und durch den Lehrkörper im ganzen bestimmte Bücherschatz dort, wo es nicht bereits geschehen ist, nach Klassen oder Gruppen von Klassen gesondert und geordnet werde; 3. daß in Fällen, in welchen hinsichtlich der Beurteilung eines bedeutenderen Werkes unter den Mittelschullehrern desselben Ortes, im weiteren Kreise desselben Landes ein auffälliger Gegensatz zutage getreten ist, durch eine geeignete Überprüfung ein Ausgleich zu stande komme."

In einer Reihe von Schweizerkantonen bestehen gesetzliche und reglementarische Bestimmungen, von denen einige hier Platz finden mögen. Luzern: „Das Recht zur Aufsicht über Schulbibliotheken steht in erster Linie der Schulpflege zu. In zweiter Linie und in Überordnung über diese ist der Bezirksschulinspektor ermächtigt, nicht bloß vom Stande und der Besorgung solcher Bibliotheken und den Neuanschaffungen Kenntnis zu nehmen, sondern auch behufs Ausscheidung von allfällig in religiöser oder sittlicher Beziehung schädlichen Stoffe verbindliche Verfügungen zu treffen (§ 46 der Vollziehungsverordnung zum Unterrichtsgesetz vom 30. September 1891). Schwyz: „Die Errichtung von Jugendbibliotheken durch das Mittel der Gemeindeunterstützung wird empfohlen (§ 26 der Organisation des Volksschulwesens für den Kanton Schwyz vom 26. Oktober 1877 und 18. Juli 1878). — Schaffhausen: „Mit jeder Elementarschule soll eine Schulbibliothek für die Lehrer und eine Jugendbibliothek für die Schüler verbunden sein (Schulgesetz vom 24. September 1879, Art. 30). Wallis: „Es ist den Gemeinden empfohlen, nach den Anweisungen des Erziehungsdepartements eine kleine Bibliothek zum Gebrauche sowohl der Kinder als auch des Lehrers zu gründen. Sie soll wesentlich aus Elementarbüchern und solchen Werken bestehen, in welchen die Lehrgegenstände gründlicher als beim Schulunterricht behandelt werden." — Neuenburg: „In der Regel befindet sich in jedem Schulorte eine Schulbibliothek. Diejenigen Schulkommissionen, welche die jährliche Preisverteilung abgeschafft haben, können vom Staat zur Begründung oder Anschaffung der Bibliothek eine bestimmte Zahl von Büchern erhalten, sofern sie auch ihrerseits einen mindestens gleichen Betrag zu Bücheranschaffungen verwenden und

*) Eine andere hygienische Maßnahme bezüglich der Schülerbibliotheken hat der Stadtrat zu Gotha getroffen. Zur thunlichsten Verhütung der Übertragung ansteckender Krankheiten wird bestimmt, daß an Kinder, die mit einer ansteckenden Krankheit behaftet sind, oder in deren Familie solche Krankheiten herrschen, Bücher nicht verabfolgt werden dürfen und daß infizierte Bücher vor dem Wiederausleihen mindestens während vier Wochen gehörig zu lüften d. h. einzeln auszubreiten und der Sonne und Luft auszusetzen sind.

dem Erziehungsdepartement alljährlich einen Bericht über den Stand und die Entwickelung der Bibliothek einsenden. Die Schulkommissionen sind ermächtigt, alljährlich ihre auf Bücheranschaffungen bezüglichen Wünsche dem Departement einzureichen (Primarschulgesetz vom 27. April 1889, Artikel 61)."

**3. Der Stand der Schülerbibliotheken.** Der gänzliche Mangel an amtlichem Material über den gegenwärtigen Stand der Schülerbibliotheken machte es notwendig, durch Auskunfterfuchen an eine Reihe Schulbehörden und schriftliche Umfrage bei Lehrern und Schulleitern in verschiedenen Teilen des Reiches einige Daten festzustellen. Trotz der etwa 120 Antworten war es natürlich unmöglich, über die Zahl der Schülerbibliotheken ein sicheres Resultat zu ziehen. Man gewinnt aus dem eingelaufenen Material den Eindruck, daß es keinen Staat und keine Provinz in Deutschland giebt, in der Schülerbibliotheken nicht in größerer oder geringerer Anzahl vorhanden wären. Naturgemäß stehen die ländlichen Gemeinden am meisten zurück; konstatiert doch die Köstiner Regierung in einer Verfügung vom 24. Dezember 1883, daß wohl eine verhältnismäßig große Zahl von Geistlichen, einzelne Gutsherren und sonstige Freunde der Schule und des Volkes zur Begründung und Erhaltung von Volks- und Schülerbibliotheken Opfer gebracht hätten, daß letzteres jedoch nirgends von seiten ländlicher Schulgemeinden geschehen sei und nach allen Berichten auf ihre Opferwilligkeit auch in der Zukunft nicht zu rechnen sei. Und ein Lehrer der Oberpfalz, der bereits in 9 Dörfern und Märkten des Bezirks angestellt war, schreibt: „Ich war schon in allen Teilen der Oberpfalz thätig, habe nirgends eine Bibliothek gefunden, viel weniger eine Schülerbibliothek." Doch auch Städte wie Mainz und Karlsruhe planen erst jetzt die Gründung von Schülerbibliotheken. Hamburg wirft seit 2 Jahren 5000 M jährlich für diesen Zweck aus, und während in Lübeck an allen Schulen des Staates Schülerbibliotheken bestehen, sind in Bremen überhaupt erst die ländlichen Gemeinden vorgegangen. Auch in Leipzig bestehen nicht an allen Schulen Bibliotheken. An anderen Orten besitzen die Gymnasien Bibliotheken, die Mittel- und Volksschulen nicht. Aus Freiburg in Sachsen wird berichtet, „daß die Bürgerschulen mit Bibliotheken ausgestattet seien, nicht aber die einfachen Volksschulen." Stellenweise erfüllen Volksbibliotheken die Aufgabe von Jugendbibliotheken mit, so in Karlsruhe und in dem württembergischen Bezirke Weinsberg, wo so gut wie gar keine Schülerbibliotheken, aber in etwa $^2/_3$ der Schulgemeinden Volksbibliotheken bestehen, welche hauptsächlich von Schülern benutzt werden; so auch im herzoglich-sächsischen Bezirke Waltershausen, wo in keinem Ort Schülerbibliotheken, an allen Orten aber mit Ausnahme von Waltershausen Ortsbibliotheken der Volksbibliotheks-Vereine bestehen, die dem Bedürfnis auch der Schulkinder in den Volksschulen vollständig gerecht werden. In Berlin, wo an jeder Schule eine Bibliothek ist, benutzen die Schulkinder auch die Volksbibliotheken. In Barringshausen a. Teister (Reg.-Bez. Osnabrück) ist für das 4. Schuljahr eine Klassenbibliothek eingerichtet, während die Kinder der Oberstufe für sie passende Bücher aus einer Volksbibliothek am Orte erhalten, der ein Lehrer vorsteht. In Niederzell bei Schlüchtern (Reg.-Bez. Cassel) ist die Schülerbibliothek ein Zweig der Orts-Volksbibliothek; auch in Kappel bei Chemnitz ist sie mit der Volksbibliothek verbunden. In Eisleben ist außer den Schülerbibliotheken die öffentliche Lindseilsche Leihbibliothek und die des christlichen Vereins den Schülern zugänglich. Im Stralsunder Regierungsbezirk sind auf dem Lande die Schülerbibliotheken mit den Volksbibliotheken zu „Gemeindebibliotheken" vereinigt, deren Ausgabe in der Regel die Lehrer oder Pastoren besorgen, welch letztere meistens die Neuanschaffungen in der Hand haben. Wenn hier außerdem, wie berichtet wird, für die Auswahl der Bücher der Grundsatz maßgebend ist, daß der Inhalt eine sittlich-religiöse Grundlage haben müsse, so darf angenommen werden, daß kirchliche Zwecke im Vordergrunde stehen, wie auch bei den von der katholischen Jugend vielfach benutzten, bei den Pfarreien untergebrachten Büchereien des Borromäus-Vereins. Fallen solche Bibliotheken über den Rahmen dieses Artikels hinaus, so dürfen die Veranstaltungen für Fotbildungs- und Handwerkerschulen nicht übergangen werden. Diese Schüler werden an den meisten Orten auf die Volksbibliotheken angewiesen sein, und es lassen sich sehr gewichtige Gründe anführen, die für eine Einführung der schulentlassenen Jugend in die Benutzung der öffentlichen Bücherfammlungen sprechen. Eigene Bibliotheken für Fortbildungsschulen bezw. Handwerkerschulen haben u. a. Charlottenburg, Barmen, Hildesheim, Posen, Cassel, Quedlinburg.

In Frankreich haben die Schulbibliotheken den ausgesprochenen Zweck, Bücher auf das Land zu bringen, für die der Arbeiter und Landmann die Ausgabe nicht machen kann. „Jedes Dorf kann so," heißt es in dem vom Pädagogischen Museum in Paris herausgegebenen Katalog der Schulbibliothek, „sein Lesekabinett haben, das wandert und den Leser in jedem Hause aufsucht ohne Kosten und Mühe zu verursachen; das Kind fängt an, die Eltern vollenden's." Diese über die Schule hinausgehende Mission haben in Deutschland die Schülerbibliotheken nur in beschränktem Umfange.*) Sie haben nach ihrem Inhalt fast ausschließlich den Charakter einer Kinderbibliothek; in Frankreich umfaßt der amtliche Katalog neben spezifischen Jugendschriften wissenschaftliche Werke aus allen Wissensgebieten, sowie Dichtungen aus der National- und Weltlitteratur. Nichtsdestoweniger wird aus mehreren Orten in Deutschland berichtet, daß die Eltern an der Lektüre der von der Schülerbibliothek ausgeliehenen Bücher teilnehmen. Während von einer Seite berichtet wird, daß man hoffe, die Schülerbibliothek erweitern zu können, ist in verschiedenen Orten die Schülerbibliothek aus einer ursprünglich für kirchliche Zwecke und für Erwachsene begründeten Büchersammlung entstanden.

**4. Die Anregung zur Gründung von Schülerbibliotheken.** In direktem Gegensatz zu dem centralistischen Frankreich, wo die Gründung der Schülerbibliotheken ausschließlich vom Staate auszugehen scheint, der nicht nur durch einen Musterkatalog auch für eine gewisse innere Gleichförmigkeit sorgt, sondern gar die Beschaffung der Bücher centralisiert hat, indem von ganz Frankreich aus der Ankauf bei einem Buchhändler in Paris zu erfolgen hat, ergiebt sich in Deutschland auch in dieser Hinsicht eine bunte Mannigfaltigkeit. Die Gemeinde hat nur in größeren Städten, so in Berlin, Posen, Köln, die Initiative ergriffen. In den meisten Fällen scheint die Anregung von den Lehrern ausgegangen zu sein, sei es von einzelnen, sei es von Vereinen. So hat in Breslau der dortige katholische Lehrerverein die erste Anregung gegeben. In manchen Fällen haben, wie Berichte aus Württemberg, Mecklenburg, Pommern, Waldeck und der Provinz Sachsen erkennen lassen, auch Geistliche die Sache zuerst in die Hand genommen. Ganz der Entwickelung unseres Schulwesens entsprechend, tritt jetzt der Staat mehr und mehr aus seiner Reserve heraus und übernimmt die Anregung für die Begründung von Bibliotheken. Diese Thatsache besteht, wie bereits angedeutet in umfänglicherem Maße, als die oben angeführten amtlichen Verfügungen erkennen lassen, namentlich, wie es scheint, in jenen Grenzbezirken, die den Regierungen eine verstärkte erziehliche Beeinflussung aus nationalen Rücksichten geboten erscheinen lassen.

**5. Die Mittel.** Soweit die höheren Lehranstalten Staatsanstalten sind, besteht meistens ein besonderer vom Staate gestifteter Fonds, aus dem die Unterhaltungskosten der Schülerbibliotheken bestritten werden. Die Gründung dieser Büchersammlungen, die zum Teil noch jetzt mit den Lehrerbibliotheken zu Anstaltsbibliotheken vereinigt sind, reicht mitunter weit zurück. Auch für die Fachschulen, wie Lehrerseminare, Handwerkerschulen ꝛc. gründete und unterhält naturgemäß der Staat die Bibliotheken. Anders ist sein Verhältnis zu den Schulen, deren Unterhaltung den Gemeinden obliegt. Hier tritt der Staat nur im Notfalle ein, soweit sein Interesse für Bibliotheken und seine Mittel reichen. Preußen verwendet in den letzten Jahren 30000 M für diesen Zweck. Über die Art der Verwendung wird nichts bekannt gegeben. Den armen Diaspora-Gemeinden im Kreise Lingen hat die Regierung einen Grundstock an Büchern geschenkt und es den Bestrebungen der Lehrer überlassen, denselben weiter zu entwickeln. Aus Sachsen wird berichtet, daß ärmere Dorfgemeinden bei Einrichtung und Unterhaltung von Schülerbibliotheken staatlicherseits unterstützt werden. In Baden wird die Einrichtung

*) Die Stettiner Regierung giebt an ärmere Gemeinden geschenkweise Bücher im Gesamtbetrage von 50 M als Grundstock einer „Schüler- und Volksbibliothek" ab. Sie hat nach den ihr von den Generalkonferenzen im Jahre 1892 gemachten Vorschlägen 5 verschiedene Verzeichnisse zu je 50 M zusammengestellt und läßt die Bücher durch die Dannenbergsche Buchhandlung in Stettin liefern. Die große Mehrzahl besteht aus spezifischen Jugendschriften, und es handelt sich nach einer Erklärung der Buchhandlung darum, „den verderblichen und die Volksseele vergiftenden Einflüssen," wie sie von den „staatsuntergrabenden Elementen" ausgehen, zu begegnen und ihnen „durch Verbreitung guter Bücher patriotisch-christlichen und dabei zugleich unterhaltenden und belehrenden Inhalts von vornherein den Boden zu erziehen." Die Auswahl bestätigt diese Absicht. Das Unternehmen der Regierung kennzeichnet sich hiernach als eine politische, nicht als eine erzieherische Maßnahme und scheidet für unsere Betrachtung aus.

von Schülerbibliotheken an Volksschulen, wie deren Fortbestand, soweit es sich um ärmere Gemeinden handelt, von seiten der staatlichen Unterrichtsverwaltung durch jährliche Zuweisung von Büchern, deren Anschaffungskosten aus Staats- oder Stiftungsmitteln bestritten werden, befördert. Im Herzogtum Anhalt bewilligt neben dem Konsistorium, der Kirchen- und Gemeindekasse nicht selten auch die Regierung die Mittel zur Anlegung von Schülerbibliotheken, in der Regel 50 M als erste Zahlung. Auch in Elsaß-Lothringen giebt die Regierung Beihilfe. Der Kreisausschuß zu Greifswald giebt dort, wo die Gemeinde mindestens 15 M zur Gründung zahlt, die gleiche Summe jährlich hinzu. In Lübeck und Hamburg, wo die Schulen Staatsschulen sind, fließen die Mittel natürlich aus der Staatskasse. — Da die Volks- und Mittelschulen in überwiegender Mehrheit Gemeindeschulen sind, besteht für die Gemeinden die moralische Verpflichtung (eine gesetzliche giebt es, wie bemerkt, fast nirgends), die Mittel für Schülerbibliotheken herzugeben. Diese Verpflichtung fühlt eine beträchtliche Zahl von Gemeinden nach gar nicht oder gegen andere gehalten in sehr beschränktem Maße. Während die Kosten für Schülerbibliotheken in vielen städtischen Gemeinden feste Etatsposten sind, lassen neben einer Anzahl von Städten viele ländliche Gemeinden die Sache ganz ruhen oder beschränken sich auf gelegentliche Zuwendungen. Während an dem einen Orte die Gemeindekasse die Gründung privater Initiative überläßt, dann aber mit ihren Mitteln den Fortbestand sichert, giebt sie umgekehrt an einer anderen Stelle das Geld zur Gründung her und überläßt die weitere Fürsorge der Schule selbst aber deren Freunden. Die Höhe der aufgewendeten Mittel ist äußerst verschieden. Während Berlin für jede Gemeindeschule jährlich 30 M in den Etat einstellt, zahlt das benachbarte Charlottenburg für seine Gemeindeschulen 200 M und Stolp in Hinterpommern 75 M. Während Posen für jede Lesestelle (Kl. I u. II) 45 M hergiebt, beläuft sich die entsprechende Ziffer für Halle auf 10—12 M. Wie diese Verschiedenheit nicht ohne weiteres einen sicheren Schluß auf die Verschiedenheit in der Fürsorge für Schülerbibliotheken zuläßt, da wesentliche Nebenumstände, ja namentlich der wirkliche Bestand und das Alter der Büchersammlung nicht in Betracht gezogen worden sind, so giebt auch die verschiedene Höhe, in der die einzelnen Schulgattungen innerhalb derselben Gemeinde bedacht werden, nach keinen Maßstab für die Wertschätzung, deren sich die verschiedenen Schulgattungen zu erfreuen haben. Im allgemeinen sind die Aufwendungen für die höheren Schulgattungen bedeutender als für die niederen, was an sich gewiß keine Berechtigung hat, da die Schüler der höheren Schulen im allgemeinen durch das Haus eine größere Lesegelegenheit haben, als die Schüler der Volksschulen. So giebt Magdeburg für die Bibliotheken der Volksschulen und Bürgerschulen im Maximum 100 M, während die beiden höheren Töchterschulen 200 M für den Zweck im Etat haben. — An vielen Orten werden die städtischen Aufwendungen durch private Stiftungen unterstützt, so in Köln, auch in Schleswig-Holstein, wo die Ludwig Meyn-Stiftung alljährlich 160 M in 4 bis 6 Portionen zur Gründung von Schülerbibliotheken hergiebt. An anderen Orten bestreiten die Zinsen von Legaten die gesamten Kosten der Schülerbibliotheken. In Pfarzheim z. B. werden die Zinsen aus Stiftungen im Betrag von 200 bis 250 M jährlich zur Erhaltung der Bibliotheken verwandt. In Pößneck (Sachsen-Meiningen) trägt das Vermächtnis eines weiland Bürgers jährlich 900 M ein, woraus neben der Bibliothek die Lehrmittel der Schulen beschafft werden. In Eutin (Fürstentum Lübeck) wird eine Schülerbibliothek von den Zinsen eines zum Andenken eines alten Lehrers von seinen dankbaren Schülern gestifteten Summe von 1500 M erst jetzt eingerichtet. Kirchliche Gelder dienen mehrfach den gleichen Zwecken, namentlich auf dem Lande. So hat die reiche Kirchenkasse des Dorfes Wiera im Reg.-Bez. Cassel in Gemeinschaft mit dem Verein für innere Mission die dortige Volks- und Schülerbibliothek gegründet; zur Unterhaltung giebt die Kirchenkasse jährlich 20 M her. In einem anderen Orte desselben Bezirkes unterstützt die Diözesan-Synodalkasse die Schülerbibliothek. In Anhalt giebt u. a. das Konsistorium Gelder zur Gründung her und ordnet zur weiteren Unterhaltung auch wohl eine Kollekte an. Auch in Württemberg (Bezirk Weinsberg) machen kirchliche Mittel einen Teil der fraglichen Aufwendungen aus. Eine andere Quelle der Mittel für Schülerbibliotheken sind die Sparkassen. Aus Schleswig-Holstein, dem Reg.-Bez. Cassel, aus Bruchsal, sowie aus dem Großherzogtum Oldenburg werden Gründungen von Schülerbibliotheken aus den Überschüssen dieser Institute gemeldet. Im Großherzogtum Olden-

burg insbesondere sind die Schulbibliotheken in den allermeisten Fällen aus den Mitteln begründet worden, welche die Spar- und Leihkasse in Oldenburg auf Ansuchen zur Verfügung stellte, gewöhnlich 50 bis 80 M; auch gewährt die Bank von Zeit zu Zeit Beihilfe zur Unterhaltung und Erweiterung der vorhandenen Bibliotheken. In Württemberg erstreckt die Centralstelle für Landwirtschaft und die Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins ihre Thätigkeit auch auf die Gründung und Unterhaltung von Schüler- und Volksbibliotheken. Der im Jahre 1874 begründete Kieler Volksbildungsverein hat sich in erster Linie die Förderung von Schülerbibliotheken in Schleswig-Holstein zur Aufgabe gemacht und demgemäß in einzelnen Jahren bis gegen 4000 M für diesen Zweck geopfert. Noch eine ganze Anzahl von Quellen giebt es, aus denen die Mittel für Schülerbibliotheken fließen. Hier haben Lehrer Gelder zur Gründung von Schülerbibliotheken aufgebracht (Hamburg, Freiburg in Sachsen), dort haben Konzerte und Schülerunterhaltungsabende einen Fonds ergeben (Lehe, Altenburg), hier fließen die Strafgelder für Schulversäumnisse in die Bibliothekskasse (Reg.-Bez. Arnsberg, Cassel), dort geben die Vakanzkassen Mittel her (Burgdorf in Hannover), ja in Ober- und Niederdünzebach (Reg.-Bez. Cassel) wird das 1—3 M betragende Singegeld, das bei Leichenbegängnissen den Schülern zu zahlen ist, mit Genehmigung der Empfangberechtigten für die Schülerbibliothek verwendet.

Der Mangel einer gesetzlichen Grundlage für die Schülerbibliotheken einerseits und die mehr oder minder deutlich hervortretende Ansicht, daß eine Schülerbibliothek zu den Annehmlichkeiten, nicht aber zu den notwendigen Bestandteilen des Schulorganismus gehöre, hat die Lehrer auf den durch die Leihbibliotheken gewiesenen Weg der Erhebung von Lesegebühren gewiesen. Je mehr die Ansicht sich Bahn bricht, daß die Schülerbibliothek „ein integrierender Teil des Schulorganismus“ (Direktoren-Versammlung in der Provinz Schlesien 1879) ist, destomehr treten die Lesegebühren der Schüler zurück. Den Verteidigern dieser Einrichtung, die meinen, daß die Eltern ihre Söhne zur fleißigen Benutzung der Bibliothek anhalten würden, wenn sie etwas Besonderes für sie zu zahlen hätten, daß das Interesse der Schüler an dem, zu dessen Erhaltung er selbst beiträgt, im Verhältnis zur Höhe des geleisteten Beitrags stehe, daß die Zahlung eines Beitrags eine sorgfältigere Behandlung der Bücher seitens der Schüler zur Folge habe, entgegnet Direktor Menge mit Recht, daß die Schule andere, wirksamere Mittel besitze, die Lust der Eltern und Schüler an der Bibliothek zu erwecken und rege zu halten. In der That hat man an vielen Orten, wo ursprünglich ein Lesegeld bezahlt wurde, dasselbe abgeschafft, so in Hildesheim, Quedlinburg. An vielen Orten in allen Teilen des Reiches besteht die Einrichtung noch, selbst da, wo, wie in Sachsen, die Gemeinden zur Einrichtung einer Schülerbibliothek verpflichtet sind. In Zwickau erhalten sich die Schülerbibliotheken ganz durch sich selbst; in Ohrdruf werden aus den pro Buch und Woche 1 Pf. betragenden Lesegebühren die Buchbinderreparaturen bestritten. In Braunschweig zahlen die Schüler der mittleren Bürgerschule je 25 Pf. für den Monat, die unteren Bürgerschulen sind frei, in Stolp zahlen nur die Zöglinge der höheren Mädchenschule einen Beitrag und zwar 2 M pro Jahr; auch in Posen sind die Volksschulen frei, während an der neunstufigen Mittelschule 1,20 M, an der siebenklassigen Bürgerschule 1 M Bibliotheksgeld pro Jahr gezahlt werden muß. Bei so bedeutenden Beiträgen werden die Kosten der Bibliothek vollständig bestritten, während an den meisten Orten mit Lesegeld ein erheblicher Zuschuß gewährt werden muß. In Magdeburg belaufen sich z. B. die Erträgnisse aus dem Lesegeld der Volksschule auf etwa 30 M im Jahr, der städtische Etatposten für den gleichen Zweck auf 50—100 M.

**6. Einrichtung und Verwaltung.** Die Frage, ob die Schülerbibliothek von der Lehrerbibliothek zu trennen ist, hat nur für eine Anzahl höherer Schulen Bedeutung. An vielen Gymnasien war eine einheitliche Anstaltsbibliothek historisch übernommen und mag sich aus bibliothekarischen Gründen hie und da noch erhalten. Daß diese Form pädagogisch nicht zu rechtfertigen ist, darüber besteht kein Zweifel mehr. Übereinstimmend haben 3 Direktorenkonferenzen (Schlesien 1879, Sachsen 1880, Hannover 1891) sich für die Trennung ausgesprochen. Von allgemeinerer Bedeutung ist die Frage, ob die Schülerbibliothek als Gesamtbibliothek oder als Klassen- bezw. Gruppenbibliothek einzurichten sei. Gegen die geschichtlich übernommene Form der Gesamtbibliothek machte, soweit die höheren Schulen in Betracht kommen, bereits in den sechziger Jahren Schrader Front (Schmids Encyklopädie des

gesamten Unterrichts- und Erziehungswesen, Artikel „Schülerbibliotheken"). Sein Grund, daß es sich nicht um eine wohl ossortierte und einheitlich verwaltete Gesomtbibliothek, sondern um sorgfältige Befriedigung der Bildungsbedürfnisse wie der ganzen Klasse so der einzelnen Schüler handle, doß hiermit aber ein Bibliothekor für die gonze Anstolt nicht vertraut sein könne, ist obsolut durchschlogend. Trotzdem hoben in den Referaten zu der Direktorenkonferenz Hannover 1891 noch 10 Anstalten für die Gesamtbibliothek sich ausgesprochen; mon stellt die Vorteile einer Klossenbibliothek nicht in Abrede, hält aber die technischen Schwierigkeiten ihrer Einrichtung für unüberwindlich. Die drei genannten Konferenzen hoben ouch hier übereinstimmend ihr Votum für die Teilung der Schülerbibliothek in Gruppen für nohestehende Klassenkomplexe (Gruppenbibliothek) oder in Abteilungen für je eine Klosse (Klossenbibliothek) obgegeben. Von 65 Städten haben nach den Ergebnissen der oben erwähnten Umfrage 29 Gesamtbibliotheken, 14 Klossenbibliotheken an ihren Volksschulen; in 11 Orten finden sich beide Systeme nebeneinander und in 11 anderen herrscht ein gemischtes System, das die Vorzüge beider zu retten sucht: der Bücherbestand wird erhalten und vermehrt als Gesamtbibliothek; aus derselben aber werden zu Beginn jedes Schuljohres oder Semesters für jede Klasse Teilbibliotheken abgegeben (in Zwickou mit einem ausführlichen Begleitschein), die der Klassenlehrer verwoltet. In der Regel scheint die ganze Bibliothek in Teilbibliotheken aufgelöst zu werden. Anders der von Direktor Dr. Lotz geleiteten Bürgerschule zu Pößneck (Sachsen-Meiningen). Jeder Klasse werden dem Lehrplan entsprechende Bücher überlossen; daneben besteht eine allgemeine Schulbibliothek, die jeder wißbegierige Schüler benutzen konn. In den Lese-Klassen befindet sich ein jedem Kinde zugänglicher Kotolog; der Lehrer giebt der Klasse die Nummern an, welche zu dem jeweils behondelten Unterrichtsstoff in Beziehung stehen. Nun lönnen die Schüler sich nach ihrer Individualität auswählen. Es läßt sich nicht verkennen, doß die Form der storren Gesomtbibliothek allgemein und mit Recht als die rückständigere angesehen wird. Aus verschiedenen Orten wird berichtet, daß neuerdings ein Übergang zur Klossenbibliothek stottgefunden hobe. Die unterm 26. Moi 1896 von der Arnsberger Regierung erlassenen Bestimmungen über die Einrichtung der Schülerbibliotheken verfügen: „Bei größeren Schulen können für einzelne Klassen Teilbibliotheken gebildet werden." An vielen Stellen ist bei dem System der Gesamtbibliothek dem Lehrer oller Einfluß auf Ausgabe der Bücher und somit auf die Lektüre seiner Schüler verwehrt, ein ungesunder, vernunftwidriger Zustond, bei dem es nicht Wunder nehmen kann, wenn es in einem Bericht heißt: „Die Erfahrung hat gelehrt, doß dos Interesse der Lehrer für die Bibliotheken nicht immer da ist, ja dos Lesen von Büchern nicht gewünscht wird, weil man glaubt, die Schularbeit leide darunter." Stellenweise hat man die Nochteile einer Gesamtbibliothek zu mildern gesucht, indem man dem Klassenlehrer eine Mitwirkung zugesteht, sei es, daß er wenigstens solche Kinder, die sich durch Trägheit oder Unart unwürdig mochen, von der Benutzung ausschließt — eine sehr bedenkliche Moßnahme, da die Lektüre dadurch zum bloßen Vergnügen gestempelt wird — sei es, daß er den Schülern gewisse Bücher empfiehlt oder anweist. In Leipzig ist in jedem Lehrerzimmer ein Katolog vorhonden, in welchem hinter dem Titel der Inhalt des Buches meist kurz angegeben und die Klasse bezeichnet ist, für die es sich eignet. In vielen höheren Schulen auch in Mittelschulen zu Neubrondenburg hat jeder Schüler einen gedruckten Kotolog in Händen, nach dem er auswählt. In den höheren Lehranstalten Württembergs, die onscheinend lediglich Gesomtbibliotheken haben, wird die Berücksichtigung der einzelnen Altersstufen an mehreren Anstalten dadurch erstrebt, doß in jeder Klasse ein Verzeichnis für sie passender Schriften aufgelegt wird.

Es liegt auf der Hand, daß bei dieser Verschiedenheit der Einrichtung die unterrichtliche Ausnutzung der Schülerbibliothek ein monnigfaches Bild bietet. Aus den weitaus meisten Orten (über 60 %) wird berichtet, doß ouf die Privatlektüre der Kinder im Unterricht kein Bezug genommen werde; die Lektüre ist durchaus Privotlektüre der Kinder. Mon fragt sich billig, ob die Schule Veranlassung hat, sich in reine Privotongelegenheiten der Kinder zu mischen. Vielerorts wird wenigstens die Verpflichtung empfunden, sich bei possender Gelegenheit innerhalb der Unterrichtszeit, in den Pausen oder bei der Bücher-Ausgobe über das Gelesene Auskunft geben zu lassen. Anderswo wird eine schriftliche Inholtsangobe oder die Bezeichnung solcher Stellen, die besonders

gut gefallen haben, verlangt: eine Maßnahme, in der sicher ein sehr entwickelungsfähiger Keim steckt. In Quedlinburg schreibt der Lehrplan vor: „In jedem Monat wird eine deutsche Stunde dazu benutzt, um festzustellen, was die Kinder von dem Gelesenen behalten haben. Auch kann der Lehrer der ersten Klasse von den besten Schülern einige Aufsätze (Auszüge) im Anschluß an die Privatlektüre anfertigen lassen." Die Breslauer Schuldeputation stellt durch Verfügung vom 9. März 1887 den Grundsatz auf: Die Klassen- und Fachlehrer müssen von dem Stand und Inhalt der Bibliothek genau Kenntnis haben, die Lektüre der Schüler kontrollieren und auf solche Bücher, die den Unterricht zu unterstützen und zu vertiefen bestimmt sind, aufmerksam machen." Das ist eine Forderung, die bei einer Gesamtbibliothek wohl immer unerfüllt bleiben wird. Die organische Verbindung zwischen Unterricht und Privatlektüre ist ein Problem, das vielerorts angestrebt wird, dessen Lösung aber noch der Zukunft vorbehalten ist.*) So viel scheint gewiß, daß das Ziel nur durch die praktische Erfahrung erreicht werden wird. Ein vielversprechender Vorstoß ist mit der Klassen- und Massenlektüre (siehe Artikel „Jugendlektüre und Schülerbibliothek") gemacht worden. Der Vorschlag der Klassen- und Massenlektüre scheint zuerst von Rektor Fritz Aberle in Waldenburg gemacht zu sein. Er kam darauf durch langjährige Beschäftigung mit Herbartscher Pädagogik und richtete die Klassenlektüre Ostern 1884 an der von ihm geleiteten zwölfklassigen Knabenschule ein. Die Klassenlektüre beginnt im 3. Schuljahr mit dem Robinson und dient zur Einführung in die Lektüre überhaupt. Die Kinder, denen bisher nur einzelne Lesestücke geboten wurden, lernen hier ein Buch als Ganzes lesen und über das Gelesene Rechenschaft geben. Die Lektüre des Robinson liefert zugleich eine große Zahl Vorstellungen, die als apperzipierende Gebilde in andern Unterrichtsfächern nutzbringende Anwendung finden. Auf den folgenden Stufen dienen die Nibelungen (Rein), Reinecke Fuchs (F. Schmidt), die Fröschweiler Chronik und Tell als Klassenlektüre. Sie begleitet also die Massenlektüre bis oben hin. „Die Erfahrungen, die wir hier damit gemacht", schreibt Aberle, „sind sehr gut. Jeder Lehrer hat seine Klassenbibliothek. Die Lektüre steht stets in Beziehung zum Unterrichte; der Unterricht bereitet das Verständnis vor, im Unterrichte findet auch die Lektüre Anwendung und Verwendung. Ganz besonders dient die Lektüre dem Gesinnungsunterrichte, aber auch die realistischen Fächer erfahren durch sie mancherlei Förderung." Daß diese Einrichtung direkt auf die methodische Ausnutzung der Privatlektüre Einfluß hat, wird aus Posen bestätigt, wo man seit einigen Jahren dem Beispiele Waldenburgs gefolgt ist. Andere Ortschaften, die Klassen- bezw. Massenlektüre eingeführt haben, sind Kiel, Charlottenburg, Wiesbaden, Höchst, Nürnberg, München, Worms, Anhalt. In Neustadt in Oberschlesien, Quedlinburg und Cassel werden Versuche in dieser Richtung gemacht. Vielerorts werden von den meistbegehrten Schriften mehrere Exemplare angeschafft, eine Einrichtung, die nicht unter den Begriff der Massenlektüre fällt, ebensowenig wie der Besitz einer größeren Anzahl von Tierschutzkalendern, der aus mehreren Orten berichtet wird. Was die Bücher betrifft, welche für die Klassen- und Massenlektüre gewählt worden sind, so muß leider konstatiert werden, daß entsprechend dem Stande der Jugendschriftenfrage überhaupt (S. Art. „Privatlektüre") die litterarischen Anforderungen an die Bücher noch sehr stark zurücktreten. Religiöse und patriotische Erwägungen scheinen vielfach die litterarische Kritik völlig beiseite geschoben zu haben. In jeder Hinsicht wertvolle Bücher wie Robinson, Grimms Märchen, die vaterländischen Sagen, Hebels Erzählungen des rheinländischen Hausfreundes, die Fröschweiler Chronik, einige Dramen Schillers, Uhlands Herzog Ernst, Hermann und Dorothea u. a. finden sich neben Erzählungen von Chr. v. Schmidt und Ferdinand Schmidt. Was für geeignet gehalten wird, der Interessensphäre einer Klasse eingefügt zu werden, sollten Werke von unvergänglichem Werte oder, falls es sich um realistische Schriften handelt, wissenschaftlich unantastbar sein. In Bruchsal dient ein wert-

*) J. Tews-Berlin schreibt in den Päd. Studien Jahrg. 1890, Heft 3 in einem Artikel „Zur Jugendlitteratur": „Es kommt darauf an, der Jugendlitteratur ihre Stellung im Unterrichte zu geben. Es sei mir gestattet, hier auf einen Artikel in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht zu verweisen (Jahrgang 1888 Nr. 1 u. 2). Die Jugendschriften-Kommission zu Frankfurt a. M. hat sich mit denselben Erwägungen beschäftigt und eine Zusammenstellung von Jugendschriften zu den einzelnen Unterrichtsfächern geliefert, heruntergehend bis zu einzelnen Kapiteln (Ratgeber für Eltern, Lehrer und Bibliotheksvorstände bei der Auswahl von Jugendschriften Jahrgang 1887/88. A. Neumann, Frankfurt a. M.)"

valles Werkchen über den Amtsbezirk Bruchsal als Massenlektüre, ein wichtiger Fingerzeig.

Was die Anschaffungen für die Schülerbibliotheken betrifft, so sind die grundlegenden Ansichten darüber im Artikel „Privatlektüre“ entwickelt. Den hier gezeichneten Grundsätzen entspricht der Bestand unserer Schülerbibliotheken im ganzen wenig. Überall herrscht die unterhaltend-belehrende und unterhaltend-veredelnde Jugendschrift vor, jenes pseudodichterische Machwerk, das unserer Jugend so lange den Weg zur Dichtkunst versperrt hat. Auch hier ist von der Klassen- und Massenlektüre ein segensreicher Umschwung zu erhoffen. Schon jetzt ist der Gang zu den besten Schätzen unseres Schrifttums, soweit sie der Jugend erreichbar sind, angetreten. Die unterrichtliche Ausnutzung, ja die methodische Einfügung der Schülerbibliothek zwingt mit Notwendigkeit zur Ausmerzung alles Halben und Minderwertigen. Die Grundsätze, nach denen die Auswahl getroffen wird, sind die denkbar verschiedensten. Noch giebt es Bibliotheksverwaltungen, die aufs Geradewohl ganze Sammlungen und Verlagsserien von Jugendschriften ankaufen. Vielfach beschränkt man sich auf die Beachtung negativer Kriterien, wie sie die Bestimmungen der Arnsberger Regierung in dem Satze zusammenfaßt: „Ausgeschlossen sind Bücher, welche in religiöser, sittlicher oder politischer Hinsicht anstößig sind, den konfessionellen Frieden stören oder das patriotische Gefühl oder die Achtung vor den vaterländischen Einrichtungen verletzen können.“ In vielen Orten vertraut man sich den von Prüfungsausschüssen für Jugendschriften herausgegebenen Verzeichnissen an. Daß die Arbeit des im engeren Vaterlande, in der Heimatprovinz thätigen Ausschusses vorgezogen wird, ist selbstverständlich. Nur der von der Dresdner Kommission herausgegebene „Wegweiser“, das Hamburger „Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften“, das Weihnachtsverzeichnis der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse und die Beurteilungen der „Jugendschriften-Warte“ finden scheinbar eine weitergreifende Beachtung. Bei höheren Lehranstalten steht der Ellendtsche Katalog mit Recht in hohem Ansehen; andere Schulen berücksichtigen die in den Schulprogrammen als Neuanschaffungen bekannt gegebenen Büchertitel. Manche provinzielle Färbung ist zu erkennen. Bayrische Landeskunde und Geschichte kehrt mehrfach als maßgebend für die Anschaffung in Bayern wieder. In Posen wird wegen der konfessionellen und nationalen Verschiedenheiten große Vorsicht beachtet, in den Wiesbadener Simultanschulen wacht je ein evangelischer und ein katholischer Lehrer sorgfältig darüber, daß nichts die eine oder die andere Konfession Verletzendes durchschlüpft. Im Elsaß werden jedes Jahr von der Regierung in den amtlichen Konferenzen geeignete Bücher zur Anschaffung empfohlen. Die Stettiner Regierung und ihrem Beispiele folgend die Potsdamer haben im amtlichen Schulblatt Verzeichnisse empfehlenswerter Jugendschriften veröffentlicht. Andere begnügen sich damit, Kataloge, die von Buchhandlungen zusammengestellt sind, den Kreisschulinspektoren zur Kenntnisnahme zuzustellen. Diese Buchhändler-Kataloge, wie derjenige der Dannenbergschen Buchhandlung in Stettin, der u. a. auch von dem herzoglich altenburgischen Minister zur Kenntnisnahme empfohlen ist, sowie derjenige von Mitscher und Röstel in Berlin, den u. a. die Casseler Regierung als „einen guten Anhalt“ den Kreisschulinspektoren bezeichnet hat, finden vielfache Verwendung, können aber einem geläuterten Geschmack und kritischen Ansprüchen nicht genügen. Einzelne Stadtschulverwaltungen, wie Breslau und Hannover, haben Verzeichnisse solcher Bücher drucken lassen, welche für die Schülerbibliotheken angeschafft werden können. Für die von anderer Seite empfohlenen Neuanschaffungen ist in Breslau das Gutachten der eigens für diesen Zweck ernannten Lesekommission maßgebend, nach welchem die Schuldeputation beschließt. In Köln besteht eine Kommission von Lehrern unter Vorsitz der beiden Stadtschulräte, welche alle Bücher vor der Anschaffung prüft. Einen beachtenswerten Einfluß haben die lokalen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften, deren Gründung den Lehrervereinen gar nicht dringend genug ans Herz gelegt werden kann. In Hamburg werden die Anschaffungen für die Schülerbibliotheken ausschließlich nach den Vorschlägen des Jugendschriften-Ausschusses gemacht. In Anhalt sind eine Reihe von Schülerbibliotheken nach den im 4. Heft der Beurteilungen des Anhalter Prüfungsausschusses gemachten Vorschlägen über Einrichtung und Beaufsichtigung von Schülerbibliotheken eingerichtet. Seit in München die Sektion für Jugendschriften besteht, wurde vom Stadtschulrat eine Anzahl von Büchern der Sektion zur Prüfung und Begutachtung nach ihren Grundsätzen übergeben.

Die Neuanschaffungen liegen in den ver-

ſchiedenſten Händen. Bald ſind die Bibliothekare und Klaſſenlehrer damit betraut, bald iſt es Sache des Schulleiters. Hier wird der Ankauf durch die Schulkommiſſion, dort durch den Schulinſpektor beſorgt. An dem einen Ort beſchließt das Lehrerkollegium, an einem anderen eine aus verſchiedenen Kollegien zuſammengeſetzte Kommiſſion über Neuanſchaffungen. Hier weiſt die Staatsregierung einen Stoß Bücher zu, dort iſt es Brauch, daß die abgehenden Schüler der Bibliothek ein Buch ſtiften. An manchen Orten findet auch ein Zuſammenarbeiten verſchiedener Faktoren ſtatt: der Rektor beſchließt nach Anhörung des Lehrerkollegiums, der Kreisſchulinſpektor nach Beratung mit einer Lehrerkommiſſion u. ſ. w. Ein Grundſatz ſollte bei aller individuellen Mannigfaltigkeit feſtgehalten werden: daß die Perſonen, denen die geſamte Kenntnisnahme des Inhaltes der Bibliothek obliegt, auch der größte Einfluß auf den Ausbau derſelben gewährleiſtet iſt; das ſind bei Geſamtbibliotheken die Bibliothekare, bei Klaſſenbibliotheken die Ordinarien der Leſeklaſſen.

**7. Die Ziele der Entwickelung.** Faßt man die Beſtrebungen, welche augenblicklich mit dem größten Maß von Berechtigung und der gegründetſten Ausſicht auf Verwirklichung ſich geltend machen, zuſammen, ſo ergeben ſich für die nächſte Entwickelung der Schülerbibliotheken folgende Zielpunkte:

1. Jede Schule hat als integrierenden Teil ihres Organismus eine Schülerbibliothek. 2. Die Verpflichtung zur Gründung und Unterhaltung liegt dem Staate ob; wo die Schule Gemeindeanſtalt iſt, gewährleiſtet der Staat die Gründung und Unterhaltung. 3. Die Benutzung iſt unentgeltlich. 4. Die Schülerbibliothek iſt als Klaſſenbibliothek eingerichtet, und der Ordinarius iſt der Bibliothekar. 5. Die Schülerbibliothek wird unterrichtlich ausgenutzt. 6. Ein für jede Schule ſorgfältig ausgewählter Kanon dient zur Klaſſen- und Maſſenlektüre.

**Litteratur**: Außer der bei dem Artikel „Jugendlektüre und Schülerbibliotheken" angeführten Litteratur ſeien noch folgende Werke und Abhandlungen genannt: E. Förſtemann, Über Einrichtung und Verwaltung von Schulbibliotheken. Nordhauſen 1865. — G. Zeynek, Über Errichtung und Einrichtung von Volksſchulbibliotheken. Teſchen 1875. — Karl Bornemann, Die wichtigſten Verordnungen und Erläſſe öſterreichiſcher Schulbehörden, welche auf Schülerbibliotheken Bezug haben. Znaim 1886. — Baumann, Einrichtung und Verwaltung von Schülerbibliotheken an öſterreichiſchen Mittelſchulen. — Fr. Baiſch, Die Schülerbibliotheken. — W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnaſien und Realſchulen § 126. Schülerbibliotheken. — Derſ., Artikel „Schülerbibliothek" in Schmids Encyklopädie u. ſ. w. — Vorſchläge über Einrichtung und Beaufſichtigung von Schülerbibliotheken im IV. Heft der Beurteilungen des Anhalter Prüfungsausſchuſſes. — Beſtimmungen über Einrichtung und Verwaltung von Schülerbibliotheken, aufgeſtellt vom Prüfungsausſchuß des Lehrervereins Hannover-Linden 1897 (abgedruckt im Verzeichnis von Lehrmitteln u. ſ. w. Hannover, C. L. Schrader 1897). — J. Hülsmann, Über die Einrichtung der Schülerbibliotheken. Programm, Duisburg 1855. — O. Frick, Kanon der Schülerbibliothek. Programm, Burg 1867 und Potsdam 1869. — F. X. Hoegg, Über Schülerbibliotheken. Programm, Arnsberg 1868. — Ellendt, Über Schülerbibliotheken. Programm, Königsberg 1878. — Derſ., Über Schülerbibliotheken. Programm, Königsberg 1884. — Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen (nach Ellendt), Weſtfalen 1823 u. 1824, 1857 u. 1860, 1863 u. 1867; Preußen 1868; Poſen 1873; Schleſien 1879; Sachſen 1834, 1874, 1880; Hannover 1891. Dann noch einige Aufſätze in Zeitſchriften u. ſ. w. — Heiland, Kanon der Schülerbibliothek. Zeitſchrift für Gymnaſialweſen 1856. — Andreas Meyer, Über Schülerbibliotheken. Freie pädagogiſche Blätter 1884. — Richter, Über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken. Schleſiſche Schulzeitung 1889. — Ehrlich, Lehrer- und Schülerbibliotheken. Schleſ. Schulzeitung 1890. — Schwochow, Über Schülerbüchereien. Poſener Lehrerzeitung 1895. — Über Volks- und Schülerbibliotheken. Freie Deutſche Schulzeitung. 12. Jahrg.

Hamburg. H. Welgaſt.

## Schulfeier

1. Notwendigkeit. 2. Art. 3. Geſtaltung. 4. Wert.

**1. Notwendigkeit.** In der Schulfeier ſind Zöglinge und Lehrer einer Schule zur ethiſchen Geſamtperſönlichkeit vereint, um das durch den Unterricht angeregte ſittlich-religiöſe Streben zu bethätigen, wodurch ſich die Glieder des Schulganzen gegenſeitig zu dem Schönen und Guten erheben und erziehen. — Nicht berückſichtigt ſind hierbei die Schul- und Spielfeſte, die materiellen Genuß gewähren, z. B. Schulausflüge und Schulfeſte, die mit äußerlichem Gewinn verbunden im Freien abgehalten werden, Schulwanderungen, Schulprüfungen. Nur heimatliche, vaterländiſche und religiöſe Feierſtunden der Schule kommen hier in Betracht. —

Im menſchlichen Leben folgt auf Thätigkeit Ruhe, auf Arbeit Erholung, mit den Werktagen wechſelt nach göttlichem Gebot der Feiertag, und die Tages- und Lebensarbeit ſchließt mit dem täglichen und Lebens-Feierabend.

Jede Zeit fordert Arbeit, die unſerige dehnt ſie in manchen Betrieben aus, ſpannt die Kräfte an und erzeugt in der Lohn- und Stückarbeit öfters Arbeitshaſten. Mehr als ſonſt iſt da die Feier gefordert, die Ruhe, innere Sammlung und die Überzeugung bringt, daß es Familtenangehörige, Nachbarn, gute Freunde, gute Bücher giebt, die uns und die wir beanſpruchen, daß es eine Menge unſchuldiger und berechtigter Freuden giebt, daß die Welt ſchön iſt und ſehr viel In ihr zur Freude und Feier auffordert, daß es einen Gott giebt, dem zu dienen aller Weisheit Anfang und Ende iſt. — Die Schule bereitet vor für das Leben nnd iſt nach mancher Hlnſicht ein Spiegelbild desſelben. Schon darum muß auch in ihr die Feier die Arbeit ablöſen. Beſonders die Kinder, dle lm ſpäteren Leben dem ſog. Arbeiterſtande angehören, ſollen durch die Schule eine nachhaltig wirkende Anregung erhalten, ſich auf die Feier zu beſinnen und ſie nach der Arbeit zu verlangen. Unterbleibt das, bleiben die Schüler täglich in der gewöhnllchen Alltagsarbeit, ſo kann ihr Sinn nicht gehoben, nicht zu einem Überblicken der Welt und des Lebens geführt werden. Es werden aus lhnen die beklagenswerten Leute, die melnen, auch nach Feierabend, auch am Sonntage, dle Hand rühren zu müſſen. Die Arbeit lſt geſegnet und ein Genius hat ſie dem Menſchengeſchlecht gelehrt, aber einzig und allein arbeiten heißt, das Leben nur von der rauhen Seite anſehen und bedeutet ein Verſinken in niedrige Geſinnung, der Erdgeruch und Werktagsſtaub zu ſehr anhaftet, die keine Zeit hat, an Gott zu denken, ihn zu ſuchen und ihm zu dienen.

Zudem beanſprucht die kindliche Natur ohne Hinblick auf das öffentliche Leben die Feier, und das Schulleben führt von ſelbſt zu ihr. — Bis zur Einführung In die Schule arbeitet das Kind nicht. Unthätigkelt, leere Ruhe iſt ihm aber unmöglich. Seine Hände ſuchen im Spiel das darzuſtellen, was ſein Inneres bewegt. Das darf durch die Schule nicht aufhören. Neben der Arbelt, die die ganze Schulthätigkeit dem Schüler auferlegt, führt ſie zu dem Spiel. Wenn nun auch Spiel keine Feier iſt, ſo erzeugt es wie dieſe doch lnnere Sammlung, Erholung und Erhebung. Im Laufe der Zeit hat gar manches Spiel zur Ausgeſtaltung der vaterländiſchen und religiöſen Feier gedient. Außerdem hat das Kind eine natürliche Liebe zu dem, das die Feier verherrlicht. Weiter leitet die Schule zur Feier. Der heutige Unterricht wendet ſich an das volle, freiſteigende Intereſſe des Kindes und iſt beſtrebt, das Dargebotene aus dem ruhenden, toten Zuſtande zu erheben. Der Geſchichtsunterricht z. B. wird veranlaſſen, daß etwa ein Kriegszug der Germanen mit ſelbſtgefertigten Schilden und Waffen dargeſtellt wird. Iſt der Schüler für einen Helden, für einen großen Kaiſer, für den Landesfürſten, die Landesmutter begeiſtert, ſo ſingt er auch nach der Schulzeit zu deren Ehre ein Lied, preiſt ſie im Gedicht, bringt ihr Bild zu Hauſe an und bekränzt es. Hat der Zögling die Schönheit der heimatlichen und vaterländiſchen Natur empfunden, ſo drückt er's von ſelbſt im geſungenen oder geſprochenen Liede aus. Dasſelbe geſchieht, wenn er rechte Freundſchaft erkannte. Dadurch iſt die Grundlage zur Schulfeier gegeben. Zu dieſen Nötigungen zur Schulfeier tritt noch die, daß der Zögling ein tieferes Verſtändnis für die Feier bekommen muß, an der er bis zu ſeinem Eintritt in die Schule ſchon teilnahm. Er kennt die des Sonntags und dle der heimatlichen und vaterländiſchen Gedenktage. Die Schule iſt verpflichtet, Sinn und Bedeutung davon klar zu legen. Vergegenwärtigen wir uns zu dieſem Zwecke zunächſt

**2. Die Art der Feier.** Siehe dazu Schubert: Über Zweck, Auswahl und Geſtaltung der Schulfeier in Rein: Aus dem pädagogiſchen Univerſitäts-Seminar, 4. Heft, Langenſalza, Hermann Beyer & Söhne, dem ich hier zuſtimme. Die Feier wird in Gemeinſchaft begangen. Der Schüler gehört zur Familien-, Schul-, Orts-, Volks- und Kirchengemeinſchaft. Jede hat ihre Feier. — Die Familie feiert Geburts-, Hochzeits- und ſonſtige Gedenktage; die Gemeinde je nach der Gegend, das Frühlingsfeſt (z. B. in Eiſenach und Heidelberg), Johannisfeſt (in Jena), Kirſchfeſt (in Naumburg), Brunnenfeſt (in Mühlhauſen), Maifeſt, den Flurzug, das Ernteſeſt, den Bornquas (Neuſtadt a. O.) u. a. Siehe auch in Juſts Praxis der Erziehungsſchule, 1889, S. 11: Wie im Thüringerlande einſt das Frühlingsfeſt gefeiert wurde von Löwe. Das Volk hält eine Feier am Geburtstage des Landesfürſten, des Kaiſers, an deren Regierungs- und Ehejubiläum, am Sedantag, an dem Geburtstag großer Staatsmänner, Feldherren, Dichter, am Geburts- und Sterbetag früherer Regenten und zu anderen Gelegenheiten. Mit vollſter innerer Herzensanteilnahme beging dle ganze Nation den 90. Ge-

burtstag und den Begräbnistag Kaiser Wilhelm I., die 25. Wiederkehr der glorreichen Tage von 1870/71, den 70. Geburtstag Bismarcks. In welch weiten Kreisen und mit welcher Hingabe wurde die goldene Hochzeit des weimarischen Regentenpaares gefeiert, und wie wehklagten so viele, als die edle Großherzogin die Augen für immer schloß! Die kirchlichen Feiertage sind bekannt. Die Schule hat Feierstunden am Beginn und Schluß wichtigerer Schulabschnitte, bei der Aufnahme und Entlassung der Schüler, zur Einführung, am Jubiläum und beim Abgange der Lehrer, beim Tode von Lehrern und Schülern, zur Grundsteinlegung und bei sonstigen Veranlassungen.

Die Schule sieht sich genötigt außer den ihr eigentümlichen Feiern alle die Erhebungsstunden der genannten Gemeinschaften auch abzuhalten und, soweit es möglich ist, sich an der Feier der Erwachsenen zu beteiligen. Nur die Familienfeier, die nicht über den engeren Kreis des Hauses hinaus geht und für die das Kind im engen Zusammensein mit den Angehörigen volles Verständnis bekommt, wird die Schule wohl am wenigsten berücksichtigen. Zu all den Feiern ist eine natürliche Grundlage vorhanden.

Ganz selbstverständlich ist die Hingabe an die Familie. Liebe und Dankbarkeit gegen Heimat und Vaterland zu erzeugen ist auch nicht schwer. An Heimat und Vaterland wird der Mensch alles, was er körperlich und geistig ist. Heimatliche Erzeugnisse nähren und kleiden ihn, geben ihm die Wohnung. In der Heimat spielt das Kind die glückseligen Spiele des sonnigen Lebensmorgens. An heimatlichen Dingen übten sich seine Sinne, entfaltete sich sein Geist, bildete sich die Grundlage des Sittengesetzes und Charakters. Elternhaus; Gasse, Spielplatz, Garten, Flur, Wiese und Wald der Heimat — welcher Zauber! In der Heimat leuchteten uns Gottes Sonne und Sterne zuerst, beugte sich die Mutter zuerst liebend über unsere Wiege; ahnten wir zuerst das liebevolle Walten Gottes! Die Heimatsliebe ist die Vorstufe der Vaterlandsliebe. Aber nicht nur die gegenwärtige Heimat und das gegenwärtige Vaterland bildete uns im weitesten Sinne. Der Unterricht findet reichste Gelegenheit zu zeigen, wie wir im Denken, in Sitte, Art, Gesetz, Sprache, Gemüt, in allem, was uns lieb und wert ist, in der Vergangenheit wurzeln. Der Geschichtskenner und der halbwegs Gebildete überhaupt, der klar und recht sieht und urteilt, rühmt diese Güter. Daher rankt sich die Liebe zu Heimat und Vaterland ungesucht empor und ihre Lobpreisung in der heimatlichen und vaterländischen Feier ist natürlich. Die Feier in der Gemeinde, die sich an Sitten, Gebräuche bedeutungsvolle Ereignisse anschloß, schwindet leider zufolge der Unstätigkeit der Bevölkerung mehr und mehr. Der sich vererbende Gemeingeist, das Festhalten am Hergebrachten, ist heute fast verflüchtigt. Einzelne solcher heimatlichen Feiern gehen bis ins graue Altertum zurück. Das lebensfrohe Mittelalter hatte in seinen behäbigen, wohlhabenden Verhältnissen eine große Menge angesehener Feiern, von denen wenige auf uns gekommen sind. Daß manche, gezeitigt von der überquellenden Volkskraft, in ihrer Derbheit, die zeitweilig bedenklichen Umfang annahm, in unserer anders gearteten Zeit schwanden, brauchen wir allerdings nicht zu beklagen. Liebe und Dankbarkeit in den Kindern der Kirche gegenüber zu wecken und zu pflegen ist ebenso leicht. Die Kirche nahm den Schüler schon als er noch klein und unselbständig war, in den Christenbund auf, bereitete ihn zur Konfirmation vor, wird ihn einsegnen und der Gemeinde der Erwachsenen zuführen, ihm im heiligen Abendmahl immer wieder zu dem Herrn leiten, ihm allsonntäglich das Wort Gottes auslegen, ihn erbauen, in der Liebe zu Gott befestigen, ihn begraben und der Gnade Gottes übergeben. Daher ist die gottesdienstliche Schulfeier ebenfalls selbstverständlich. Leider hat die Schule, veranlaßt und genötigt durch allerlei Verhältnisse, hier ihre Pflicht am meisten vergessen. Sie betet, hält Tages- und Wochen-Andachten, feiert am ersten noch das Reformationsfest, gedenkt überhaupt hervorragender kirchlicher Männer (Melanchthonfeier), begeht eine Weihnachtsvorfeier und dringt nachdrücklichst auf den Kirchbesuch. (S. Art. Andacht, Gebet, Kirchbesuch.) Vielleicht besinnen sich aber wenigstens die Schulen, deren Lehrer und Zöglinge am Sonntage frei sind, die gottesdienstliche Schulfeier, wie sie lobenswerterweise manche Erziehungsanstalten schon haben, wieder einzurichten. Sie bereitet am gewissesten zum Besuch des öffentlichen Gottesdienstes vor, an dem Schüler vom 12. oder 13. Lebensjahre ab immer teil nehmen müssen. Die Kindergottesdienste können ein Ersatz der Schulkirche nicht sein. Die Schule hat im

Lehrplane auf die Feier Bedacht zu nehmen und das dafür vorhandene natürliche Bedürfnis zu stärken, so daß der Unterricht zur rechten Zeit Aufklärung und Verständnis bringt, Stoffe erläutert und einprägt. Einige gelegentliche Bemerkungen, etwa am Gedenktage selbst, nützen nicht viel. Am meisten geben Hilfen Religion, Geschichte, Erdkunde, Deutsch und Gesang. Auf diese Weise wachsen die natürliche Liebe und Dankbarkeit gegen die Familienangehörigen, die Heimat und das Vaterland, die Schule und Kirche immer mehr empor.

Ohne innere Besinnung, ohne Bitte zu Gott und ohne Dank gegen ihn dürfen die periodisch wiederkehrenden oder nur einmal erscheinenden Gedenk- und Feiertage nicht begangen werden. Einer verordneten Feier, für die ein Bedürfnis im Schüler nicht zu erzeugen wäre, würde der Zögling gleichgiltig entgegen sehen, sie würde ohne innere Teilnahme abgehalten werden, also wertlos sein und unter Umständen gar als Last empfunden werden. Das führt zur

**3. Gestaltung der Feier.** Die Schulfeier, wie die öffentliche allgemeine Feier wurzelt im Glaubensleben und in der heimatlichen und vaterländischen Geschichte. In ihr sollten mehr als es heute geschieht alte, ehrwürdige Gebräuche wieder zum Ausdruck kommen. Die Ausführung der Feier der Erwachsenen richtet sich nach dem jeweiligen Kulturzustande und die der Schulfeier nach dem Bildungsgrade der Schüler.

Der Stoff der Schulfeier muß zuerst aus dem Unterrichte ausgewählt werden. Von den Märchen und Fabeln des ersten Schuljahrs bis zur klassischen Dichtung und der Bibelkunde des letzten bietet sich eine reiche Fülle. An den Schulunterricht ist jedoch auch manches Neue anzuschließen, nur muß es leicht und natürlich anreihbar und dem Kinde sofort verständlich sein und wird dann von selbst zur Hebung des Grundgedankens beitragen. Lektüre und Lebenserfahrung geben Hilfen. Unsere Schul- und Kinderlitteratur, die heimatliche, vaterländische und religiöse Dichtung bieten reiche Schätze. Für die alljährlich wiederkehrende Feier braucht auch bei der Beschränkung der Lehrpläne für die ungünstigsten Schulverhältnisse keine Sorge zu entstehen. Die Feier kann ja nach verschiedenen Gesichtspunkten zusammengestellt und abgehalten werden. Die häufig seichten Fabrikate für Kinderaufführungen bieten selten Brauchbares.

Die Schulfeier besteht aus Gebet, Schriftabschnitt (Psalm), Kirchen- und Volkslied, aus Gedicht, Prosastück; einzelnes kann wohl ab und zu aus Schülerarbeiten gewählt werden. Vorschläge für den in der Feier vorzubringenden Stoff machen zuerst die Schüler. Einmal wollen und sollen sie möglichst viel selbst arbeiten, dann zeigen sie oft einen guten Spürsinn und nachher sind sie zur Begründung ihres Vorschlags veranlaßt. Sie bieten manches dem Lehrer entgangene Lied, Gedicht, Gebet, Prosastück an. Die Schüler ordnen auch gern den Stoff in Gruppen und zu einem in sich geschlossenen Ganzen. Sie wollen ferner Mitschüler bezeichnen, die hauptsächlich thätig sein, ein Lied singen, ein Gedicht, ganz oder abschnittweise oder auch in Rollen verteilt, aufsagen sollen. Einzelne Schüler möchten selbst etwas vorbringen. Dem Klassenlehrer, bezw. der Lehrerschaft der ganzen Schule, steht die letzte Beratung und schließliche Feststellung zu. Sonst ängstlichen und zaghaften Schülern, die sich für die Feier etwas zu leisten zutrauen, soll man, wenn irgend möglich, den Wunsch erfüllen.

Die Klarlegung und Einprägung des Stoffes führte i. a. der Schulunterricht aus. Das von den Schülern außerdem Dargebotene ist den Vortragenden nach der Schulzeit zu erläutern und einzuprägen. Alle bei der Feier beteiligten Schüler haben den Wunsch, daß ihr Lehrer sie einmal besonders vornimmt, ihnen weiteren Aufschluß über den Inhalt des Stücks, über gute Aussprache und rechte Betonung giebt. Auch das äußere schickliche Verhalten ist ja nicht gleichgiltig. Gerade die Volksschule hat noch manchen ungeschliffenen Edelstein. Diese weitergehende sorgsamere Einübung und Vorbereitung ist durchweg unterhaltend und recht vergnüglich.

Neben der Vorbereitung, die der Inhalt der Feier fordert, ist auch die für den Raum, die Schulklasse, den Schulsaal, die Turnhalle, den öffentlichen Saal, den Festplatz im Freien — in der schönen Jahreszeit sind Feiern in Gottes freier Natur abzuhalten — nötig. Diese wird nicht minder freudig ausgeführt. Der Festraum wird peinlich gesäubert, mit Blumen geschmückt, ein Bild, eine Büste bekränzt. Der Schultisch wird wohl mit einer weißen Decke belegt und an die Schultafel in möglichst schöner Schrift ein Spruch, etwa: Das ist der Tag des Herrn oder ein sonst geeigneter von den Schülern angeschrieben.

Bei der Vorbereitung und der Vorführung beteiligen sich möglichst alle Schüler und Lehrer. Die Feier ist nicht nur da für die besten und befähigsten Zöglinge oder Klassen. Für große Schulen ist die Gesamt-Beteiligung allerdings schwierig. Bei genügender Umsicht des Lehrerkollegiums aber können im Laufe der Schulzeit alle Schüler zugezogen werden. In sehr großen Schulen ist zuerst mit den unteren Klassen eine gesonderte Feier zu halten. Ihre Schüler vermögen am wenigsten während der ganzen Feier zu stehen. Sitzplätze sind wegen Raummangels meist nicht zu beschaffen. Dagegen erzeugt das offene, schlichte, naive Wesen der Kleinsten die sicherste und weitgehendste Wirkung. In der Klassenfeier ist am gewissesten dem Schülerbedürfnis zu entsprechen möglich. Aber sie schafft leicht einen Sondergeist, der der Bildung der ethischen Gesamtpersönlichkeit der ganzen Schule hinderlich ist. Beim wirkungsvollen Sprechen im Chor sind größere Schülerabteilungen und auch ganze Schulklassen thätig. Zum mindesten haben sich alle Schüler und Lehrer am gemeinsamen Gesange zu beteiligen. Daß die Lehrer in der Schulfeier thätig sind, ihr dienen, sich ihr unterordnen, ist selbstverständlich. Sie können mit den Schülern sprechen, singen und auch allein einen musikalischen Vortrag auf dem Klavier, Harmonium, der Geige, im Einzel- oder Quartettgesang, bringen. Die Ansprache eines Lehrers, die ja nie fehlen kann, ist nicht am wichtigsten. Sie dient dem Ganzen, leitet ein, führt zur rechten Stimmung, vermittelt Übergänge oder faßt zusammen; sie berücksichtigt besonders das, was durch die Schüler nicht berührt wurde und hebt den Grundgedanken der Feier besonders hervor. Sie steht also am Anfange, in der Mitte oder am Schluß. (S. dazu jedoch den Artikel Gedenktage.) Die Feier wird, je nach ihrer Art, 10 Minuten (als Andacht) bis 2 Stunden (öffentliche Schulfeier, an der Erwachsene teilnehmen) währen. Im letztern Falle muß eine Pause zur Erholung der Kinder eintreten. Zur Teilnahme an der in die Schulzeit gelegten Feier sind alle Kinder verpflichtet. Andersgläubigen steht der Besuch der konfessionellen Feier frei. Der Besuch der außerhalb der Schulzeit liegenden Feier ist freiwillig. Rechtes Schulleben führt zu ihr und begeistert für sie. Thörichte Eltern und gewinnsüchtige Arbeitgeber, die selbst keine Herzenserhebung kennen, halten Kinder wohl ab. Entgegenkommende Rücksprache mit ihnen hebt meist das Hindernis. Ein Zwang, eventuell durch Strafe, soll nicht ausgeübt werden. Erzwungene Teilnahme erzeugt Widerwillen. Dem Gewöhnen zur Feier muß die geeignete innere Stimmung vorangehen. Daher soll der Lehrer auf die fehlenden Schüler, die sich meist auch dem Gottesdienste entziehen, ein wachsames Auge haben, um den Grund der Abneigung zu erforschen. Meist wird er bei vollem gegenseitigen Vertrauen zu beseitigen sein. (S. Art. Kirchbesuch.)

Sind Erwachsene in der Feier zugegen, so scheint sie ihre Grenze zu überschreiten. In der Regel ist die Schulfeier zuerst auch für Schüler und Lehrer. Aber die Eltern der Schüler und die Vorgesetzten der Schule bringen letzterer durchweg herzliche Teilnahme entgegen, so daß sie mit ihr wie zu einer Familie verbunden sind. Sie müssen daher zur öffentlichen vaterländischen und religiösen Feier gebeten werden. Am liebsten und freudigsten stellen sich die Eltern der zu Worte kommenden Schüler ein. Jede Vorführung durch Kinder besitzt große Anziehungskraft, und Eltern und Schulfreunde nehmen in der Regel gern und dankbar teil. Diese Schulfeiern dürfen, selbst wenn sie ausnahmsweise einmal nicht im Schulraume abgehalten würden, niemals Kinderschaustellungen sein. Das Kindliche und Schulmäßige muß immer gewahrt bleiben. Die Schauspiele und Konzerte, die umherziehende Kinder vorführen, üben den nachteiligsten, ja verderblichsten Einfluß auf das kindliche Gemüt. Mit Fug und Recht sind sie polizeilich verboten. Hiermit gelangen wir

4. zu dem **Werte der Feier.** Ihre Vorbereitung und Ausführung nötigen zum Handeln. Dieses ist an und für sich wertvoll, hier steht es zudem im Dienste des Ethischen und Ästhetischen. Nicht das vermehrte Wissen und nicht die erhöhte Erbauung zeitigen den Charakter; nur dem Handeln gelingts. „Die Bildungsstätte des Charakters ist das Handeln.“ In den Schul-Internaten kann das Handeln der Schüler mehr gepflegt werden. Die Volksschüler werden glücklicherweise durch die häuslichen Verhältnisse vielfach dazu angeleitet. (S. Art. Aufgabe.) Die Schule hat aber jede Gelegenheit dazu zu benutzen und auszubeuten. Sie muß es um so mehr thun, wenn ihr Werkstatt- und Gartenarbeit, Schulwanderungen und zweckmäßige, den Körper und Geist kräftigende Spiele fehlen. Schulfeiern werden wohl in allen Schulen abgehalten.

Öfters mögen sie die einzigen Veranstaltungen sein, die thatkräftiges Handeln fordern. Sie müssen schon deshalb besonders gepflegt werden. Unsere Zeit scheint im Vergleich mit dem Altertum und dem Mittelalter zu ihrem Nachteil zu viel Gewicht auf das vermehrte Wissen, also den Unterricht, zu legen. Letzterer ist, indem er den Gedankenkreis bildet, die stärkste pädagogische Kraft. Das wirkliche Handeln aber kann er nicht ersetzen. Im Altertum und Mittelalter hatte die Jugend im Umzuge und beim Gesang in der öffentlichen Feier thätig zu sein. In neuerer Zeit ist, wie für das Schulleben überhaupt, so für die Schulfeier im besonderen, die Herbartische Schule, namentlich Stoy und Ziller, eingetreten. Beide haben mit der ihnen eigenen vollen Herzensbegeisterung manche erhebende Schulfeier veranstaltet. Ihre Grundsätze haben sich, so scheint's, nachdrücklich in England verbreitet. Die heutige englische Erziehung, die fortwährend das Handeln fordert, ist darin der deutschen überlegen. — Das Handeln in der heutigen Schulfeier führt, da es nach sorgsamer Auswahl und Überlegung der Lehrerschaft erfolgt, zum Gelingen. Es erweckt daher das Selbstvertrauen, die Gewißheit eigenen Könnens, stärkt die Kraft und erhöht den Mut. Zu große Selbstzuversicht jedoch wird eingedämmt und auf das richtige Maß beschränkt. Das Handeln erfolgt ja in der Gemeinschaft. Der Schüler hat ein Maß für seine Leistungen am Mitschüler. Übersteigt sein Vorhaben seine Kraft, so ist die Ausführung minderwertig, gegenüber der der Schulkameraden gering. Dadurch wird Vorsicht, eine sorgsame Schätzung des eigenen Vermögens gelehrt. Die Gemeinsamkeit, die ein schönes Ziel, ein allseitig wohlgefälliges Gelingen, will, nötigt zum gegenseitigen Helfen und Dienen. Der Schüler erkennt das Heilsame gemeinsamer Überlegung. Er holt sich Auskunft und Rat beim erfahrenen Lehrer, lernt höheres Verstehen und rechtes Unterordnen schätzen. Er fügt sich dem Ganzen, dem er dienen will, ein. Die natürlichen Quellen der Teilnahme werden geöffnet. Der Lehrer erkennt in dem regen Wechselverkehr der Schüler untereinander und mit ihm seine Schutzbefohlenen nach ihrer Eigenart genauer, er kann wirksamere Erziehungsmaßregeln treffen. Ihre Begabung, ihr höfliches, artiges Zurücktreten, ihre nicht liebenswürdigen Eigenschaften, ihr ungerechtfertigtes Vordrängen geben die besten Hinweisungen. Der weiterschauende, seinen Schülern ganz und gar dienende Sinn des Lehrers überträgt sich in der regen thätigen Wechselbeziehung am ersten auf die Kinder. Jeder Einzelne muß seine Pflicht ganz erfüllen, sonst hat das Ganze Nachteil. Aus der sorgsamen Vorbereitung, die sich auf geschmackvolle Herrichtung des Festraumes, auf das saubere Äußere und das gesittete Verhalten des Schülers, sowie auf möglichst vollkommene Leistungen desselben bezieht, entsteht eine ästhetische und ethische Hebung der Schüler. Wertvoll ist besonders die innere Förderung. Die sorgfältige Vorbereitung erzeugt rechtes eindringendes Verständnis, prägt Inhalt und Stimmung ein und läßt den Wert davon erkennen.

Die Stoffe der Feier sind die edelsten, sie sind heimatlicher, vaterländischer und religiöser Art. Leider haben sich heute breite Volksschichten schmollend und grollend von Vaterland und Religion losgesagt und ihre eigene Abneigung auf die Kinder übertragen. Die Schule hat im weitesten Sinne das hier wirksamste Mittel, die Liebe, zu üben. Dem Kindergemüt ist leicht klar zu machen, daß ein vaterlandsloses Schwärmen ein Unding ist wie ein in den Wolken schwebender Baumwipfel, dem Stamm und Wurzel fehlen. Soll jener, die ganze Welt umfassende große Menschheitsdom errichtet werden, so ist der Schüler darauf hinzuweisen, daß der Stein, den unser Vaterland beizutragen verpflichtet ist, erst recht wohl behauen sein muß, bevor er sich leicht und zweckmäßig einfügen läßt. Ruhig denkenden und mit Überlegung handelnden Lehrern wird es, wenn sie auch den ärmsten und verstaßensten Kindern ein wirklich liebevoller Berater sind, nicht allzu schwer sein, diese Wahrheit ihnen zum Verständnis zu bringen. Dazu ahnt schon der Schüler in der Schulfeier, wie viel ihm an dem wunderherrlichen Vaterlande, an der seinen Bewahnern eigentümlichen Gesinnung und Charakteranlage und in den edlen vaterländischen führenden Geistern gegeben ist. Die Feier hebt die sittliche Kraft, sie begeistert und der Schüler gelobt sich, Sprache, Sitte, Art, Recht, Heim und Herd des Vaterlandes in Ehren zu halten, zu schützen und wenn es sein muß, mit dem Leben zu verteidigen.

Auch der religiöse Stoff der Feier zeitigt Lebensgrundsätze. Der im Lied und Gedicht persönlich dargebrachte Dank gegen Gott prägt sich tiefer ein. Das Kind fühlt mehr die ihm von Gott ununterbrochen entgegengebrachte Liebe und die Abhängigkeit von ihm. Daher

ſind Dank und Lobgeſang unmittelbarer und verbürgen um deswillen eine ſegensreiche Nachwirkung weit über die Schulzeit hinaus. Denn die perſönliche Bethätigung vor einer beſchränkten Öffentlichkeit bietet die Gewähr, daß das Kind durch die in der Schulfeier empfangenen Eindrücke ſein Handeln im ſpäteren öffentlichen Leben beſtimmen läßt. Der Schüler, der mit rechter innerer Anteilnahme die Schulfeier beging und die Anregungen aus ihr ins Leben mitnahm, wird ſich als Erwachſener der vaterländiſchen und religiöſen Feier nicht entziehen. Im Gegenteil ſeine Kräfte in ihren Dienſt ſtellen und ſo zu ihrem guten Gelingen, ſo viel an ihm liegt, beitragen. Gelingt es ihm auch noch, durch einzelne Feiern einen Beitrag zur Unterſtützung armer und kranker Mitſchüler zu erlangen, ſo iſt den Feiernden die Gewißheit gegeben, daß durch ihre Kraft wohlthuende Hilfe zu ſchaffen möglich iſt und die Empfangenden nehmen aus früher Jugend die Überzeugung mit ins Leben, daß allezeit helfende Liebe, die immer eine offene Hand hat, ſie umgiebt. Stolz und Übermut kann nicht entſtehen, wenn durch eine Feier Mittel erworben werden, aus denen armen Kindern im harten Winter Milch und Brot verabreicht werden und kranke Mitſchüler in einem Kinderheilbade Geneſung zu verſchaffen möglich iſt. Wohl aber iſt hier eine günſtige Gelegenheit geboten, ſchon den Kindern das Herz zu öffnen für die Not der Mitmenſchen. Die zuſchauenden Schüler, die in größeren Schulen außer ihrer Beteiligung am gemeinſamen Geſange und beim Chorſprechen immer an der Feier zugegen ſind, ſind nicht in dem großen Nachteile, den man vermuten könnte. Da der vorgeführte Stoff durch den Unterricht nach Inhalt, Umfang und Anordnung und die Feier ſelbſt nach ihrem Zwecke vom Schulunterricht her genau bekannt und eingeprägt iſt, ſo nehmen ſie im Geiſte an allen Vorgängen derſelben teil. In Gedanken ſtehen ſie an der Stelle ihrer handelnden Kameraden und führen dasſelbe wie ſie aus. Ihr Zuhören und Zuſchauen erfolgt alſo aus vollſter innerſter Teilnahme, und die Stimmung und Begeiſterung jener trägt ſich auch auf ſie über. Die vorgeführte Rechtſchaffenheit, der Edelmut, das Tugendhafte und alles Schöne geht leicht auf die Zuhörenden über, ſo daß auch ſie zu ſittlichen Grundſätzen geleitet werden, nach denen ſie zu leben ſich geloben. Der Charakter aller Schüler enthält alſo Hilfen — der objektive durch Auf- und Annahme ſittlicher Grundſätze zuerſt und zumeiſt, aber auch der ſubjektive, denn die vorgeführten Muſterbilder fordern zu einer Vergleichung mit dem eigenen Wollen, Handeln und Gelingen heraus. Vielleicht wird durch keine Veranſtaltung der Schule der ſubjektive Charakter ſo gehoben wie durch die Schulfeier.

Von mancher Seite wird als Wert der Schulfeier auch die durch ſie herbeigeführte Verbindung von Schule und Haus gerühmt. Unbeſtreitbar iſt's, daß ſie beide zuſammen führt. Sie verſchafft einen Einblick in die Schulleiſtungen und den Schulgeiſt. Aber in der Hauptſache dient ſie anderen Zwecken. Die Teilnehmer ſind nur Zuhörende. Mit den Eltern der Schüler aber ſoll ſich der Lehrer beſprechen ſich mit ihnen beraten. Dem dienen Elternabende. Siehe den Artikel.

So iſt die Schulfeier gar wohl berufen, zur Erweckung rechter Lebensgrundſätze und zu einem demgemäßen Leben beizutragen, im ſpäteren ſauſenden öffentlichen Leben einen Grundton erklingen zu laſſen, der mit dem zunehmenden Alter an Stärke, Breite und Kraft gewinnt, ſo daß ſchließlich der Lebens-Feierabend, vergleichbar der Morgenröte des Lebens, dem jugendlichen Spiele, hinleitet zu der ſtillen und ſeligen Feier, die gottesfürchtige Arbeiter nach dem Tode erwarten dürfen.

**Litteratur:** Siehe Text! — Stoy: Altes und Neues. Der pädag. Bekenntniſſe 2. Stück, Jena, S. 14. — Derſ.: Aus der Johann Friedrichs-Schule, Jena, S. 13, 37. u. 38. — Derſ.: Aus dem pädag. Seminar zu Jena, Denkſchrift, Leipzig, S. 131 ff. — Ziller-Bergner: Materialien, S. 274. — Scheibert: Die höhere Bürgerſchule. 1848. S. 341 ff.

Neuſtadt a. O. H. Winzer.

## Schulferien

ſ. Ferien

## Schulfeſte

ſ. Schulfeier

## Schulfeſte, ihre Geſchichte

Überblick. 1. Altertum: a) Griechen und b) Römer. 2. Mittelalter: a) Gregoriusfeſt, b) Knabenbiſchofsfeſt, c) Virgatumfeſt und d) andere Feſte. 3. Neuzeit von der Reformation bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts: a) Fortbeſtehen alter Feſte, b) Schulkomödien. 4. Neunzehntes Jahrhundert: a) Die moderne Feier des

Anfangs und Schlusses des Schuljahres sowie der Maifeste — letzterer häufig in Anknüpfung an die Überreste älterer Feste. b) Die patriotischen Feierlichkeiten besonders seit der Gründung des neuen deutschen Reiches.

Solange es Schüler giebt, wird das Bedürfnis nach Ruhepunkten in der angestrengten Lernarbeit sich einstellen, mögen nun die Lernenden in öffentlichen Schulen oder privat unterrichtet werden. Auch der Geist verlangt eben eine Zeit der Erholung und neben dem Verstand will auch das Gemüt Nahrung empfangen. Daher ist es nicht zu verwundern, daß schon aus dem grauen Altertum Andeutungen und Berichte über das Vorhandensein von Veranstaltungen auf uns gekommen sind, welche den modernen Schulfesten gleich oder wenigstens sehr ähnlich sind.

**1. Das Altertum.** a) Voran ist der Griechen zu gedenken und unter diesen wieder der Athener, welche die Kultur ihres Volkes auf eine solche Höhe gebracht haben, daß die Nachwelt bis auf diesen Tag noch staunend vor Meisterwerken griechischer Litteratur und Plastik steht und sich nicht besinnt an ihnen zu lernen. Ein Volk, welches das menschliche Können zu solcher Vollkommenheit zu entwickeln verstanden hat, konnte auch in erzieherischer Richtung nicht an den natürlichen Forderungen vorüberkommen. Übrigens hielten sich die Griechen von einseitiger Betonung der Verstandesbildung fern, indem sie auch der Entwickelung des Körpers große Aufmerksamkeit zuwendeten. Unter diesen Umständen drängte sich eine Art Schülerfeste von selbst auf. In Athen und bei den jonischen Griechen überhaupt gab es zahlreiche festliche Anlässe, welche die wünschenswerte Abwechselung in den Ernst der Lernarbeit brachten. Für das Knabenalter bestanden die Museien und Hermäen als Schulfeste, während die Volksfeste der Apaturien und der Anthesterien wenigstens sehr häufig auch der lernenden Jugend zugute kamen. Bei den Museien zeigten die Knaben, nachdem sie den Schutzgottheiten der jugendlichen Geistesbildung, den Musen oder dem Apollo oder der Pallas Athene oder allen zugleich ein Opfer dargebracht hatten, wie weit sie in der musischen Ausbildung bereits gekommen waren. Sie sangen Lieder und Hymnen und recitierten wohl auch kürzere Gedichte sowie Stellen aus Homer und anderen Schriftstellern ihres Volkes.

Die Hermäen wurden in den Gymnasien und Palästren begangen und hatten ihren Namen von dem Gotte Hermes, welcher neben anderen Obliegenheiten auch die Obsorge für Gymnastik hatte. Er war der Gott der Gymnastik, und deshalb galt er auch als Patron der Palästren und Gymnasien, die wohl mit seinem Bilde geziert waren. An den Hermäen wurde zunächst dem Gott Hermes ein Opfer dargebracht, woran sich eine Produktion der geschmückten Knaben in allerlei Spielen wie Würfelspiel und körperlichen Fertigkeiten schloß, welche sie in den Ringschulen und Gymnasien gelernt hatten. Natürlich waren dabei auch Erwachsene als Zuschauer versammelt, was Plato (Lysis 206) ausdrücklich mitteilt.

Aber auch die Apaturien gestalteten sich zeitweise zu einer Art von Jugendfesten und waren darum für die Erziehung der griechischen Knaben nicht ohne Belang. In der Zeit von Oktober auf November wurde dieses drei Tage währende Fest aus dem Anlasse begangen, daß die Bürger ihre im abgelaufenen Jahre geborenen Kinder in die Phratrien einschreiben und aufnehmen ließen. Am dritten Tage, als am Termin der Einschreibung, zogen die Väter auch ihre bereits die Schule besuchenden Söhne zur Festlichkeit bei. Diese mußten Proben ihrer Fortschritte geben, wobei namentlich Stücke aus den in der Schule gelesenen Schriftstellern vorgetragen und denen, die sich auszeichneten, Preise erteilt wurden. Zweifelsohne nahmen die Schüler auch an dem Opferschmause teil.

Die Anthesterien waren das dritte der in Attika zu Ehren des Dionysius begangenen Feste und wurden alljährlich innerhalb drei Tagen in der Zeit von Februar auf März gefeiert. An einem dieser Tage begingen die Lehrer und Schüler festlich den Eintritt in die Ferien, und die Schüler zahlten das schuldige Honorar.

Doch nicht bloß für das Knabenalter gab es Schulfeste, sondern auch die Epheben, welche im Alter von 18—20 Jahren standen und ihre musisch-gymnastische Ausbildung in stetem Hinblick auf die Bedürfnisse des Mannesalters zum Abschluß brachten, waren an einer großen Zahl von Festlichkeiten beteiligt, wenn auch viele derselben mehr Volks- als Schülerfeste zu nennen sind. Die Epheben nahmen jedenfalls auch noch an den Freuden der Hermäen teil; außerdem aber fiel ihnen ein bestimmter Anteil an der Veranstaltung der meisten öffentlichen Feste zu. So unternahmen sie am Fest der Artemis Agrotera den Festzug

nach Agrai. Bei den Eleusinien machten sie die große Prozession mit, bändigten zu Eleusis die Opferstiere und führten sie vor und beteiligten sich auch an den Wettspielen. Ähnlich war es bei den Proerasien, Epitaphien, Oschophorien, den großen Dionysien, den Peiräen, Galaxien und Diogeneen. Gelegentlich der Ajasfeier auf Salamis und der Artemisfeier in Munychia unternahmen sie Wasserfahrten, am Panathenäenfest bildeten sie einen Teil des Festzuges, nahmen teil an den Wettkämpfen, der Regatta und dem Festschmause. Von besonderer Bedeutung war das Ephebenfest in Marathon; zielte doch die Ephebenerziehung auf die Heranbildung vortrefflicher Staatsbürger ab, und wo sollte man leuchtendere Vorbilder der Vaterlandsliebe finden als gerade in den Helden von Marathon?

Als ein Beweis dafür, daß die Jugend bei den Griechen auch zur Feier aktueller politischer Ereignisse beigezogen wurde, kann die Überlieferung gelten, daß der berühmte Tragiker Sophokles im Alter von siebzehn Jahren unter denjenigen athenischen Jünglingen gewesen sei, welche den Siegesreigen und Festgesang nach dem Seesieg bei Salamis aufführten.

b) Der Römer bedeutendstes Schulfest waren die Quinquatrien, welche alljährlich vom 19. bis 24. März zu Ehren der Göttin Minerva begangen wurden. Minerva, die griechische Pallas Athene, war die Beschützerin aller Gewerbe und Künste und infolgedessen der Walker, Schuster, Ärzte, Bildhauer, Dichter, Musiker und Lehrer; dann war sie Vorsteherin und Lehrerin aller weiblichen Arbeiten. An dem Hauptfeste der Minerva, Quinquatrus oder Quinquatrien, nahmen daher besonders Künstler und Handwerker sowie auch die Schuljugend teil, die an diesen Tagen Ferien hatte und ihren Lehrern das Schulgeld (minerval) zahlte. Mit Bezug auf dieses Fest ruft Ovid im Festkalender der Schuljugend zu: „Betet nun zu Pallas, ihr Knaben und zarten Mädchen, wer sich die Pallas geneigt macht, wird gelehrt sein.“ In welcher Weise aber das Fest, abgesehen von der Teilnahme am Opfer, seitens der Jugend begangen worden, ist leider nicht bekannt.

Auch an dem Volksfeste der Saturnalien, welches im Dezember nach Beendigung der Ernte zu Ehren des Gottes Saturnus (Kronos) mehrere Tage lang nicht selten in ausgelassener Lust gefeiert wurde, nahmen die Schulkinder teil. Eine besondere Freude mag endlich der männlichen römischen Jugend die Übung im Rudern bereitet haben.

Diese Verhältnisse änderten sich natürlich vollständig, als die antike heidnische Welt dem Ansturm der Germanen und des Christentums erlag.

**2. Das Mittelalter.** Mit dem Niedergange des heidnischen römischen Weltreichs trat das germanische Volk der Franken als vornehmstes staatsgestaltendes Element hervor, und im Frankenreiche fand schon zu Chlodwigs Zeit das römische Christentum Eingang, welches sich unter Karl dem Großen auch die hartnäckigen Sachsen unterwarf. Mehr und mehr wurden fast alle Lebensverhältnisse mit christlichem Geiste versetzt, während von den germanischen Völkern, auch nachdem längst das Taufwasser ihre Nacken benetzt hatte, manche Sitten und Gebräuche mit unverwüstlicher Zähigkeit festgehalten wurden. Daß auch das Schulwesen gleich aller Kultur unter dem Einflusse des Christentums bezw. der Kirche und ihrer Organe stand, ist daher ebensowenig zu verwundern als das Hereinragen alter Anschauungen auch in dieses Gebiet. So erklärt sich wohl am besten die Entstehung des merkwürdigsten und vielleicht ältesten Schulfestes des christlichen Mittelalters, des Gregoriusfestes.

a) Das Gregoriusfest. Der Name deutet unzweifelhaft auf einen Papst, zu dessen Ehren dieses Fest ins Leben gerufen worden ist. Ungezwungen denkt man dabei an Gregor I., den Großen (590—604), welcher eine Sängerschule in Rom gegründet und mit großer Energie geleitet hat und deshalb als der Patron des Schulwesens galt. Ob aber das Fest durch Gregor III. (731—741) oder Gregor IV. (827—844) eingeführt worden ist, läßt sich kaum feststellen. Als Festtag galt im früheren Mittelalter der 12. März, der Todestag Gregors des Großen. Die Beweggründe zur Einführung des Gregoriusfestes sind nicht bekannt, aber es lassen sich mancherlei Vermutungen aufstellen, welche mehr oder weniger Wahrscheinlichkeit für sich in Anspruch nehmen können. Man hat das Fest mit dem römischen Schulfest der Quinquatrien aber auch mit dem Frühlingsfeste der alten Deutschen in Zusammenhang gebracht, dann aber diese Annahmen wieder verworfen. Immerhin ist bekannt, daß die Kirche da, wo sie die heidnischen Sitten und Gebräuche nicht ausrotten

konnte, dieſe zu chriſtionisieren ſuchte. Was wäre olſo Auffallendes daran, wenn im vorliegenden Falle dns altgermaniſche Frühlingsfeſt oder dns römiſche Minervenfeſt oder beide zuſommen ins chriſtliche Gregoriusfeſt übergeführt worden wären? Doch genug der Vermutungen! Dns Gregoriusfeſt war ſchon ſehr früh vorhonden und bildete den feierlichen Beginn des Schulſnhres. An dieſem Toge wurden nach dem Feſtgottesdienſt von den älteren Schülern und den Lehrern in feſtlichem Zuge die „neuen Schülerlein“ in den Häuſern obgeholt und zur Schule gebracht, wo ihnen dann Brezel uud onderes Bockwerk gegeben wurde. So erzählt Johonnes Butzbach, Zeitgenoſſe des Abts Trithemius und Prior zu Laoch, in ſeinem Wnnderbüchlein: „Als ich ins ſechſte Jnhr kam (1484), ließ die Muhme mich die Schule zu Miltenberg am Main beſuchen, domit ich leſen und ſchreiben lernte. Zuerſt mochte ſie mir Freude nn der Schule, indem ſie mich mit Brezeln beſchenkte; es wor nämlich gerode Faſtenzeit, und zwar dos Feſt des heiligen Herrn Gregorius, und on dieſem Tage wurden nach alter Sitte die Kinder zum erſtenmale der Schule übergeben. So thnt ſie mir onſongs ſchön nach dem Worte des Horotius (Sat. I, 1, 25): „Den Knoben geben freundliche Lehrer erſt Brezel, damit ſie willig lernen die Anfongsgründe des Wiſſens.“ Dieſes Schulfeſt hot ſich auch noch der Reformotion noch johrhundertelong erhalten.

b) Noch mehr mnchte im Mittelalter dos Feſt des Knabenbiſchofs von ſich reden, welches aber in ſpäterer Zeit mit dem Gregoriusfeſt in eine ſoſt unlösbore Verbindung trnt. Der Haupttag dieſes Feſtes wor der Unſchuldigenkindleintog in der Weihnachtszeit. Es herrſchte nn Domſtiftern, Mönchsklöſtern und ſogor in Frouenklöſtern der Brnuch, om Feſte der unſchuldigen Kinder, dem eigentlichen Ehrentoge der Jugend, gewiſſermaßen die Rollen zwiſchen Lehrern uud Schülern zu wechſeln und die Schüler die Herren ſpielen zu loſſen. Genaueres iſt von dem Schulfeſte bekannt, welches 911 im Kloſter St. Gnllen gefeiert wurde, nls König Konrad I. onweſend wor. Schon am Sonntoge vor St. Katharinn (25. Nov.) erwählten die Schüler der Kloſterſchule aus ihrer Mitte denjenigen, welchen ſie für den fleißigſten und ſittſomſten hielten, zum Schulabt. Dieſer erkor ſich dann zwei Mitſchüler zu Hofkoplänen, beſtieg mit ihnen einen erhöhten Sitz und ließ ſich von den übrigen Schülern huldigen. Am 13. des Chriſtmonats wurde er unter religiöſem Geſnng in die Kirche geleitet, wo nnn die Huldigung wiederholte. Dos eigentliche Ehrenfeſt begonn mit der zweiten Veſper des Johonnestages, wo mit Ausnohme der den Prieſtern ausſchließlich zuſtehenden Funktionen der ganze Gottesdienſt unter Leitung der Knaben ſtand. Die Stelle des Abtes nahm an dieſem Tog der Schülerabt ein. Als er in die Kirche eintrat, führte man ihn an einen geſchmückten Betſtuhl, beim Chorgeſonge hntte er zu ſingen, wos ſonſt dem Abt zukom. Dann mochte er die Prozeſſion mit. Am Unſchuldigenkindertag ſelbſt ſtnnd der gonze Chorgeſong unter Leitung der Knaben, der Schülerobt hielt eine gereimte Predigt und erteilte ſognr den Segen.

Am Vorobend ſongen die Schüler:

„Sieh, o Vater und Gott, es ſingt dir der Chor dieſer Kleinen,
Der da mit Lob zum voraus feiert den kommenden Tag,
Wo eine Kinderſchar einem ſeligen Tode ſich weiht',
Und, mit der Palme gekrönt, zog in das himmliſche Reich.“

Am Feſttoge ſelbſt wurde u. o. bei der Prozeſſion geſungen:

„O flehet für uns Knaben hier,
Die euch ein frommes Lobſied weihen,
Damit dereinſt auf ewig wir
Mit euch lobſingend uns erfreuen!“

Nach der zweiten Veſper des Hnuptfeſttages wurden dem Abt die Abzeichen ſeiner Würde abgenommen, um fürs nächſte Johr zurückgelegt zu werden.

Kaiſer Konrnd wunderte ſich, doß olles ſo würdig und ordnungsgemäß verlief. An dem Feſttage herrſchten ober die Schüler nicht bloß in der Kirche, ſondern auch im Refektorium, wo ſie die Vorleſung bei Tiſche beſorgten, und in der Schule, wo ſie das Recht in Anſpruch nnhmen, jeden Eintretenden ſo longe feſtzuholten, bis er verſproch, ſich mit irgend einer Spende loszuknuſen. Als einmol Biſchof Salomo von Konſtanz am Toge des Schulabtes on der St. Gollener Schule vorüberging und nochſah, wie ſich die Knoben verhielten, umringten ſie ihn und führten ihn auf den Katheder. Da rief er: „Weil ich auf dem Hochſitze des Lehrers ſitze, will ich auch von ſeinem Rechte Gebrouch machen. Die Kutten herunter!“ Die Knoben gehorchten, baten aber, ſich von den Schlägen loskaufen zu dürfen, wie dies ouch der Lehrer monchmal geſtatte. Als er

aber zögerte, sprachen ihn die Kleinen lateinisch an und drohten ihm mit Berufung an den König, wenn er ihnen ihr altes Recht verkümmere. Einer rief: „Was haben wir dir gethan, daß du ja übel an uns handelst? Wir appellieren an den König, da wir nach unserm Rechte gehandelt.“

Bischof Salama war erfreut über die Leistungen der Knaben im Latein, küßte sie, ließ sie ihre Kutten wieder anziehen und versprach ihnen, sich loszukaufen, was er auch redlich erfüllte.

Dieses Knabenschulfest wurde auch in Mainz und nicht minder in Frankreich, so in Tours und Nantes, endlich auch in England gefeiert. Wie lustig es bei solchen Festen zuging, zeigt folgendes Lied:

„Frowe (freue) dich, turba scolastica,
las clingen die susse musica
ad praesulis honorem,
mit springen und singen in jubilo,
pellens cordis merorem.
Hab orlup (Urlaub), ars grammatica,
Donatus et rhetorica,
nymant sal mehr studieren,
nam sensus ledund frigora,
man mus biwilen firen (bisweilen feiern).“

Aber nicht überall verlief das Knabenbischofs- oder Schülerabtfest in so sittsamer Weise. Ausschreitungen grober Art, die in der Kirche wie bei den Umzügen auf den Straßen, besonders infolge Beteiligung von Erwachsenen vorkamen, führten bald zur Einschränkung und schließlich zur Abschaffung dieses Festes. Nach Gemeiners Regensburger Chronik (I, 357) brachen die als Kinderepiskopat organisierten Klosterschüler in der Fasnacht 1249 bewaffnet von Regensburg gegen die benachbarte Abtei Prüfening auf, wo ihnen schon früher durch Abt Wernher der Eintritt verwehrt worden. Als sie abermals Widerstand fanden, erbrachen sie die Thore, mißhandelten das Gesinde und trieben das Vieh aus den Klosterställen fort. Der Abt wandte sich an den päpstlichen Stuhl um Abhilfe.

Infolge solcher Vorkommnisse bestimmte ein Provinzialkanzil zu Salzburg im Jahre 1274, daß das Kinderbischofsspiel aufgehoben sein sollte, nur Kindern unter sechzehn Jahren sollte es noch gestattet sein. Das Konzil zu Basel verbot es endlich im Jahre 1432 gänzlich. In Eichstätt wurde das Bischofsspiel durch Bischof Reimboto unter Strafe des Bannes verbaten. In Braunschweig, wo das Fest bereits 1227 herkömmlich war, behielt sich der Stadtrat einen Einfluß auf die Wahl des Knabenbischofs vor und beschloß das Kapitel von St. Blasien die Aufhebung des Festes, welche auch durch Papst Gregor XII. am 13. Dezember 1407 bestätigt wurde. Der Dekan und das Kapitel des Stiftes von St. Blasien hatten nämlich dem Papst die eingerissenen Mißbräuche nachdrücklich und eingehend geschildert: Die Stiftsschüler wählten alljährlich am Vorabend des Nikolausfestes einen aus ihrer Mitte und nannten ihn Bischof; vor dessen Wahl aber verkleideten sie einen nach Art eines Bruders Liederlich, und dieser pflegte am Feste des genannten Heiligen in der Kirche bei Absingung der Vesper in Gegenwart einer großen Menge von Geistlichen und Laien allerhand Unfug und Possen zu verüben. Der zum Bischof gewählte Schüler selbst aber zog an festlichen Tagen, angethan mit dem Bischofsornat, in Begleitung vieler anderer Schüler in Prozession einher, spendete nach Art eines Bischofs dem Volke den Segen und that vieles Ähnliche, was zwar nicht unanständig, aber eine Beeinträchtigung des Gottesdienstes war. Zudem erhielten der Pseudabischof und seine Genossen nach dem Herkommen von jedem neuen Kananiker eine bestimmte Summe Geldes, welche sie am Johannes- und Unschuldigenkindertag während der Weihnachtszeit verschmausten. In Mainz und Bingen wurde indes das Fest noch nach 1483 gefeiert.

c) Virgatum. Neben dem Gregorius- und Knabenbischofsfest spielt im Mittelalter und darüber hinaus das Virgatumfest unter den Schulfeierlichkeiten eine Rolle. Der Ursprung dieses Festes ist in tiefes Dunkel gehüllt; weder weiß man die Zeit, noch die Art der Entstehung. Der Priester Andreas von Regensburg weiß vom Jahre 1426 zu berichten, daß am dritten Tage der Fronleichnamsoktave die Schüler der alten Kapelle Virgatum gegangen und zwei derselben beim Baden im Regenflusse in einen Strudel gekommen und ertrunken seien. Aus dem Mittelalter nun sind keine weiteren Aufschlüsse zu finden: allein im Jahre 1565 veröffentlichte ein Tübinger Professor Engelhard in einem Buche „Poeseos aliquot piae exercitationes“ u. a. folgendes Gedicht, welches die Schüler zu Eppingen in der Pfalz, wo er ehedem Schulmeister gewesen, „etwan gesungen, wann sie mit Ruten in die Stadt einzogen, im Ton der das Elend bawen will“:

Ihr Väter und ihr Mütterlein,
Nun sehend, wie wir gehn herein,
Mit Birkenholz beladen,
Welches uns wohl dienen kann
Zu Nutz und nit zu Schaden.

Euer Will und Gottes Gebot
Uns dazu getrieben hot,
Daß wir jetzt unsre Rute
Über unserm eigenen Leib
Tragen mit leichtem Mute.

Der heilig Vater Abraham
Von Gott ein solch Gebot vernahm:
„Nimm hin dein liebes Kinde
Und opfer's auf an jenem Ort,
Thu ihm das Holz aufbinden!"

Da zog der Isaak sein daher,
Als wenn er gleich ein Schüler wär';
Vor Gott wollt' er sich bücken
Und trug zugleich, als wie wir jetzt,
Das Holz auf seinem Rücken.

Wiewohl's dem Vater war sehr hart,
Daß er sollt auf derselben Fahrt,
Sein' lieben Sohn hinrichten,
Zum Opfer auch verbrennen gar,
Weigert er sich mit nichten.

Denn Gott's Befehl, der lag ihm an,
Welcher dann auch ist Jedermann
Soll treiben und hart dringen,
Daß sie lassen das Kind
Unter der Rute singen.

In Mose und dem Salomon
Auch in dem Paulo find't man stohn,
Wie man die Kind soll ziehen.
Dem kumm' ein jeder treulich nach,
Der Gottes Zorne will entfliehen.

Zugleich wie Gott gefallen hätt',
Daß Abraham sein Willen thät,
Wird er Gehorsam finden:
So wird er noch Gefallen han
An Vätern und an Kinden.

Das helf uns der Herr Jesu Christ,
Der aller Kinder Vater ist!
Zu ihm heißt er sie bringen
Dem sollen wir auch allezeit
Zu Lob und Preise singen!

Auf Grund dieses Gedichtes hat Fechter in seiner Geschichte des Baseler Schulwesens die Hypothese aufgestellt, es seien die Schulkinder ausgezogen zum Holen der Ruten, womit sie im Laufe des Jahres für ihre Vergehungen gezüchtigt wurden. Diese Anschauung findet auch eine Stütze in dem Umstande, daß im Mittelalter die Rute beim Schulunterricht eine außerordentlich große Bedeutung hatte. Dies zeigen Holzschnitte, welche das Innere der Schulen des 15. Jahrhunderts vergegenwärtigen und den Lehrer, mit Rute oder Baculus auf dem Katheder sitzend, darstellen; dies zeigen auch Schulsiegel, auf welchen der Lehrer die Rute über den vor ihm knieenden Sünder schwingt. Walther von der Vogelweide ferner klagt:

»Die veter habent ir kint erzogen,
dar ane sie bêde sint betrogen:
sie brechent dicke salomônes lêre.
Der sprichet, swer den besemen spar,
daz der den sun versume gar:
des sint sie ungebachen und ân êre.

Der schwäbische Dichter Marner sagt:

»Liebem kind ist guot ein rîs:
swer âne verhte wahset,
der muz sunder êre werden grîs.«

Und Agricola, der Humanist, dichtet den Schulhexameter:

Non amat hic puerum, qui raro castigat illum.

Allein trotzdem erscheint es fraglich, ob dem genannten Gedicht diese Bedeutung zukommt, und ob die Virgatumzüge in der That den Zwecken der Schulzucht dienten. Mir erscheint dies höchst unwahrscheinlich; vielmehr dürfte das Gedicht symbolisch aufzufassen sein in der Art, daß die Kinder sich auch beim Genusse der Freiheit und des Spieles noch der Schulzucht erinnern sollten, ähnlich wie heutzutage auch oft am freudebringenden Weihnachtsbaume die mit buntem Band verzierte Rute hängt. Nur so erscheint auch die Stelle verständlich, daß die Eltern auf Gottes Geheiß ihre Kinder unter der Rute singen lassen sollen. Auch der Vergleich mit Isaaks Opferung ist nur bei symbolischer Auffassung des ganzen passend, da ja bekanntlich nach der biblischen Erzählung von Gott das Opfer des Vaters nicht angenommen wurde und somit von dem beigetragenen Holze nichts zu leiden hatte. So war die Festrute, insofern sie die Aufgehobenheit der Schulzucht veranschaulichte, ein Zeichen der Freude, insofern aber die Erinnerung an ihre disziplinäre Bedeutung blieb („das Birkenholz, das uns wohl dienen kann zu Nutz' und nicht zu Schaden"), wurde sie eine ernste Mahnerin zur Mäßigkeit im Genusse der Freiheit und hielt von Ausschreitungen ab. Mit dieser Auffassung stimmt auch das Loskaufen vom Rutenküssen und von dem in Schwaben und Franken üblich gewesenen Kinderaustreiben überein. Man konnte sich nämlich teils durch geistige Leistungen und teils durch eine Geldabgabe der Strafe entledigen. Außerdem ist das Rutenfest, wo es in der nachmittelalterlichen Zeit vorkommt, wie in Landsberg, in Ravensburg, Augsburg u. s. f., ausschließlich ein Fest der Freude.

Welche Mengen von Ruten müßten auch die Magiſter des Mittelalters verbraucht haben, wenn ſie alljährlich ihre ganze Schule Bündel ſolcher Strafwerkzeuge hätten nach Hauſe ſchleppen laſſen? Wie iſt aber dann wohl die Herkunft des Feſtes zu denken? In Waſſerburg und Salzburg hat ſich das Feſt unter dem Namen „Grün“ lange erhalten; dieſer Name ſcheint auf das Hinausziehen ins Freie, ins Grüne, zu deuten, ſo daß es ſich wohl hier wie beim Virgatumgehen des Mittelalters um nichts anderes als einen Frühlingsausflug in Feld und Flur gehandelt hat, wobei man Birkenreiſer und andere Zweige als Zeichen des Lenzes abgepflückt und mit ſich getragen hat. Vielleicht aber iſt dabei ausgangs des Mittelalters deshalb die disziplinäre Bedeutung der Rute beſonders betont worden, weil vorher bei dem Knabenbiſchofsfeſt ſo zahlreiche Ausſchreitungen vorgekommen waren, daß man an Einſchränkung und Aufhebung desſelben gehen mußte.

d) Doch kannte das Mittelalter noch manches andere Feſt der Schuljugend, ſo: Faſtnacht, St. Andreas, St. Nikolaus. Von hiſtoriſch-lokalem Intereſſe iſt das Naumburger Kirſchenfeſt. Die Kinder zogen nach der Überlieferung unter Führung ihres Lehrers den Huſiten unter Prokop entgegen, als dieſelben das Städtchen bedrohten, und baten um Schonung der Stadt, welche auch gewährt wurde. Prokop ſoll die Kinder mit Kirſchen regaliert haben. Dies geſchah am 28. Juli 1432. Zur Erinnerung an dieſes Ereignis wurde nun Jahrhunderte lang ein eigenes Jugendfeſt zu Naumburg begangen, das Kirſchenfeſt.

Vergegenwärtigt man ſich die große Zahl dieſer Feſte, ſo kann man ſich des Eindrucks nicht erwehren, daß hier des Guten zu viel geſchehen ſei; allein es wurden kaum an jeder Schule alle dieſe Feſte allgemeinen Charakters alljährlich gefeiert. Man darf wohl annehmen, daß nur das eine oder andere jedes Jahr in einer und derſelben Schule begangen worden, und daß dabei oft Elemente verſchiedener Feſte zugleich Verwendung fanden. So erklärt ſich die Thatſache, daß Gregorius- und Knabenbiſchofsfeſt häufig ineinander verſchmolzen ſind, obwohl ſie nach Entſtehung und Weſen weit voneinander verſchieden waren.

Nicht ohne mächtigen Einfluß auf das Schulweſen überhaupt und damit auch die Schulfeierlichkeiten blieb die große Bewegung des ſechzehnten Jahrhunderts, welche unter dem Namen Reformation bekannt iſt.

**3. Von der Reformation bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts.** a) Fortbeſtehen alter Feſte. Daß die Reformation dem Gregoriusfeſt feindſelig gegenüber geſtanden ſei, darf nach Eckſtein nicht angenommen werden. Hat doch Melanchthon ſelbſt mehrere Gregoriuslieder gedichtet. Wenn aber derſelbe Autor meint, es ſei wohl eine Änderung in der Feier inſofern eingetreten, als nun wie in Görlitz und wahrſcheinlich Zittau die Wahl des Schulbiſchofs und ſeiner Kleriker unterlaſſen worden und an deſſen Stelle allegoriſche Perſonen im Aufzuge erſchienen ſeien, ſo iſt das für keinen Fall allgemein richtig. Denn in Koburg wurde noch anfangs des 17. Jahrhunderts altem Herkommen gemäß der Knabenbiſchof gewählt. Beſtimmt ja doch die Kaſimirianiſche Kirchenordnung v. J. 1626, S. 40 über die Abhaltung des Gregoriusfeſtes: „Das Feſtum Gregorij oder Schulfeſt ſoll jährlich, wie herkommen, gehalten, doch in vorgehender Sonntagspredigt das Volk zuvorn mit Fleiß ermahnet werden, ihre Kinderlein, ſowohl Mägdelein als Knäblein, dem Herrn Chriſto zu rechter Zeit zuzuführen, vnd in die Schulen zu ſchicken, auch zur verordneten Schulpredigt ſich perſönlich einzuſtellen, vnd für die Liebe Jugend beten zu helfen. Es ſoll aber die Predigt, welche der Superintendens od. Pfarrer des Orts ſelbſt zu thun, fürnemlich auf die Punkt: was Schulen ſein, wer ſie geſtiftet vnd erhalten, vnd was ſie für Nutzen ſchaffen und bringen ꝛc. ꝛc. gerichtet ſein, vnd die Zuhörer hiervon vmbſtändig vnd nach Notdurft docirt vnd verſtändigt werden. Andere Ceremonien vnd inſonderheit den Biſchof betreffend, ſo ſoll das Miniſterium vnd Schul-Collegium in Städten einhelliglich einen Knaben, der anderen mit Gottesfurcht, Frömmigkeit vnd Fleiß im ſtudieren vorgehet, dazu erwehlen vnd denſelben auff hierzu beſtimpten Tag mit den anderen Schulknaben in ihrem Ornat vnd in gewöhnlicher Prozeſſion mit Chriſtlichem Geſang zu Kirchen vnd Schulen begleiten, dann wie gemeldt der Pfarrer od. Superintendens die Predigt vnd Vermahnung verrichten vnd nach Vollendung des Gottesdienſtes den Biſchoff vnd Comitat durch die fürnembſten Gaſſen mit Fürtragung etlicher Stangen mit Bretzen vnd zugerichten Zuckerbäumen ordentlich vnd mit gewöhnlichem Geſang führen.

Endlich nach ſolcher Prozeſſion wieder in die Schul bringen laſſen vnd der Rector ſampt anderen Präzeptoren in Beiſein eines od. zween

aus dem Ministerio die Verehrung an Bretzel vnd Zucker ꝛc. ꝛc. wie gebräuchlich austheilen vnd sich alsdann wie auch folgends gegen die newe Schülerlein mit freundlichem Zusprechen also erzeigen, damit sie zur Schul vnd studiren von Tag und Tag mehr Lust vnd Liebe bekommen vnd durch austerititet der Präzeptorn nicht darvon abgeschrecket od. in andere Wege durch Vnthätigkeit vnd bösem Beginnen offendirt vnd geergert werden möchten.

Vnd dieweil aus dem vnnötigen Geprang, do etliche ihre Kinder, die zu Bischöfen erwehlet, auf Pferden vmbreiten lassen, allerhand Gefahr vnd Vnheil zu befürchten, so soll keinem Knaben, der zum Bischof erwehlet, er gehöre an, wem er wolle, in solcher Prozession zu reiten, ausser unserer sonderbaren Verwilligung permittirt vnd vergönnet, sondern gänzlich verbotten sein."

Ist aber hiemit auch bewiesen, daß durch die Reformation der Knabenbischof vom Gregoriusfest nicht allenthalben verdrängt worden, so darf man vielleicht das „Königsfest" in Memmingen auf eine derartige Reinigung des mittelalterlichen Gregoriusfestes zurückführen. Freilich wird die Entstehung dieses Festes, welches auch in Kempten und anderen Orten jener Gegend üblich war, auf eine Anwesenheit Karls des Großen und seiner Familie zurückgeführt. Damit stünde dann im Einklang, daß bereits im Jahre 1386 zu Ruffach und Elsaß-Zabern das Fest der Kinderkönigin verboten worden sein soll.

Allein die erste urkundliche Nachricht darüber enthält die Festordnung vom 2. Juni 1587. Der beste Schüler und die beste Schülerin wurden als König und Königin ausgerufen, mit vorzüglichen Prämien erfreut, mit Krone, Scepter und Blumenschmuck geehrt. Der König und die Königin des Vorjahres versahen den Ehrendienst. Im Gefolge befanden sich mehrere Schüler als Gesangsführer. An diese schloß sich die ganze Schuljugend. An drei Tagen der Pfingstwoche ging der Zug in die Kirche, am Donnerstag unter Gesang durch die Straßen der Stadt. Auf dem Marktplatze wurden dem ehrsamen Rat „Königsfestlieder" gesungen. Nachmittags zogen Eltern und Kinder, letztere in verschiedenster Weise kostümiert, mit den Schulmeistern ins sogenannte Dickenreis (Ausflugsort $^3/_4$ Std. von Memmingen) oder in ein anderes Wirtshaus vor der Stadt mit einem grünen Platz zum Spielen. Die Kosten für die Eltern des Königs und der Königin waren sehr bedeutend, so daß die Lehrer nicht immer die tüchtigsten Kinder auszeichnen konnten.

Diese und andere Mißstände führten bald zu Einschränkungen durch den Magistrat und schließlich 1789 zur Aufhebung des Königsfestes.

Daß in Zittau das Gregorifest unter dem gleichen Namen eine freie Behandlung des Festprogrammes, besonders zur Zeit des Gegners der schlesischen Dichtung, Schulrektors Christian Weise (1678—1708), erfuhr, geht aus Eckfteins verdienstvoller Abhandlung hervor.

Während früher die Verkleidung von den Festzugsteilnehmern beliebig gewählt worden, wurde jetzt jedes Jahr dem Festzuge eine bestimmte Idee zu Grunde gelegt, welche mittels allegorischer Figuren Darstellung fand. 1679 wurde unter anderem vorgeführt: Anfang und ferneres Wachstum der Stadt Zittau, sowie der ganze Zustand des menschlichen Lebens u. s. w.; 1680 die Regimentsveränderungen in der Oberlausitz; 1681 Gedächtnis und Hoffnung, das ist ein dankbares Andenken der vergangenen Zeit und sodann eine vergnügte Zuversicht wegen des Zukünftigen; 1682 Ein gewisses Ebenbild des äußeren und inneren Friedens; 1683 Die gut- und wunderthätige Natur, das ist ein neu inventierter Aufzug von den 4 Elementen; 1684 Der vierfache Wechsel der menschlichen Vergnügung: Wollust, Ehre, Reichtum, Klugheit; 1686 Zur Erinnerung des hundertjährigen Bestehens des Zittauer Gymnasiums: Der sechsfache Wechsel des Zittauischen Schulstandes; 1687 Die Deutung der sieben Planeten; 1699 Der Abschied von dem verflossenen Seculo, sodann auch die vergnügte Hoffnung zu dem künftig angehenden Seculo; 1708 Das liebste, das schlimmste, das nötigste, das schwerste Ding des menschlichen Lebens (Geld), vorgestellt am Gregoriusfest. Das Gregoriusfest, oder wie es sonst heißen mochte, war das bedeutendste Fest des Schuljahres überhaupt geworden, während es früher den Anfang des Schuljahres markiert und den Zweck verfolgt hatte, neue Schüler anzulocken u. s. w. Es war aber auch zu einer Einnahmequelle für die Lehrer geworden und zwar nicht bloß an lateinischen Stadtschulen wie in Zittau und Rödlitz im sächsischen Erzgebirge, in Nordhausen, Beuthen, Taucha bei Leipzig, Annaberg, sondern auch an Volksschulen wie in München. In der Konzessionsurkunde für die deutschen Schulen Münchens

vom Jahre 1564 heißt es: „Mit den Gregorij oder vmbgen zu St. Gregorii Tag soll es hinfüran noch wie vom alter her gehalten werden. Vnd ain Jedweder Schulmaister mit s. khinder denselben Zu ainer Freid vnd ergetzung Zichtig vmbgeen. Aber zu der malzeit so nach dem Vmbgeen gehalten werden, soll hinfüran nyemant Verpunden sein, sein khindter Zeschickchen, Sonder in ains Jedweden freyen willen steen, Ob er sein khindt bey dem Schulmaister woll essen vnd zören lassen oder nit."

Dieses Festessen scheint für den Lehrer einträglich gewesen zu sein, wahrscheinlich haben die Kinder eine respektable Vergütung bezahlt. In den „Sätz und Ordnungen" der ehrbaren Zunft der bürgerlichen deutschen Schulhalter vom Jahre 1696 wird unter anderem Einkommen auch angeführt, daß der Schulhalter zu „Gregori Zeit" altem Herkommen gemäß 4 Kreuzer Gregorigeld von jedem seiner Schulkinder einhob, dann aber auch 1 Kreuzer „grünen Geld". Ein Zusatz bei Art. 4 der Schulordnung berichtet von Ausschreitungen, welche beim Führen der Kinder „in die Grün, oder wie man es an anderen Orten zu nennen pflegt, Gregori" vorgekommen seien, und welche die Schulhalter in der Folge durch strenge Aufsicht fern halten sollten. Besonders sollte nach derselben Urkunde der Schulmeister alle unnötige Gemeinschaft der Knaben und Mädchen sowohl in der Schuel als auch sonderlich in der Gregorij vnd Grienen als auch außer derselben alles Ernstes verbieten. Die Ausschreitungen, welche bei den Gregoriusfesten nach und nach sich einbürgerten, „allerhand Mutwillen, vnd Vngebühr im Tanzen, Spielen, Trinken u. s. w." führten im 17. Jahrhundert häufig eine Einschränkung und im 18. Jahrhundert fast allenthalben die völlige Aufhebung des Festes herbei, wie seiner Zeit beim Bischofspiel des Mittelalters. Die Auswüchse des Festes gaben dem Worte „Gregori" jenen Sinn, den heutzutage noch das Volk damit verbindet: lärmende Ungebühr, Unfug.

So erfolgt 1684 in Annaberg eine Einschränkung des Festes, 1690 u. s. w. auch in Zittau. Im letztgenannten Ort wurde es 1737 aufgehoben, in den sächsischen Schulen überhaupt wurde das Fest nach mehrfachen Anläufen erst durch das Volksschulgesetz vom Jahre 1835 beseitigt. Wie an der Zittauer Schule mag die Abschaffung auch an anderen Schulen, abgesehen von den eingerissenen Mißbräuchen, dadurch begünstigt worden sein, daß die Lehrer es verschmähten, an der damit verbundenen Geldsammlung teilzunehmen. Neben dem Gregoriusfest tritt auch die sog. Grün auf. Bei Gebele ist zu lesen, daß 1682 neben dem Gregori auch die Grün gefeiert wurde. Auch die Sätze der Münchener Schulmeisterzunft vom Jahre 1696 weisen als Einnahmsquellen der Schullehrer außer Holz- und Gregorigeld u. s. w. auch 1 Kreuzer „Grünen Geld" für jedes Kind auf. In Wasserburg am Inn ist die „Grün" ebenfalls ein altherkömmliches Jugendfest. Für die Schulmeister des Dekanats Laufen wurde folgende Anordnung erlassen: „Dieweillen Breichig, daß die Jugendt zur Frilingszeit einestags in die „Grien" geführet, vnd ihnen damit eine Rekreation gemacht würd, alls hats fürohin noch darbey zu verbleiben, doch der Schuellmaister den Khündern oder dero Eltern außer der gewohnlichen 2 Kreuzer kheinen Vnkosten zuzumuthen, Vnd in Vebrigen fleißge obsicht haben, damit bei dieser Rekreation keine Verdächtige Familiaritäten oder zu freche actiones verlaussen." Was hat es nun mit der Grün für eine Bewandtnis? Nach der soeben angeführten Verordnung handelt es sich um ein Frühlingsfest, welches durch einen Ausflug ins Freie begangen wurde. Ohne Zweifel hat man darunter das gleiche Fest zu denken wie das mittelalterliche Virgatumfest, an welchem die Jugend ebenfalls einen Frühlingszug unternahm und sich der neu auflebenden Natur freute.

Nun ist aber in der erwähnten Geschichte des Münchener Volksschulwesens an einer Stelle, welche aus dem Jahre 1738 stammt, zu lesen: „Wenn man die Kinder in die Grün oder wie man es an anderen Orten zu nennen pflegt, Gregori, führet!!" Darnach waren also in der genannten Zeit beide Feste bereits ineinander geflossen, und es führte das Fest an dem einen Orte den Namen Grün, an dem anderen den Namen Gregori. Diese Verschmelzung mehrerer Feste in eines, welche sich hier deutlich verfolgen läßt, ist ungemein lehrreich und hat sich jedenfalls öfter vollzogen. Das Warum ist leicht zu begreifen; um eben der Feste nicht zu viele entstehen zu lassen, wodurch unterrichtliche, erzieherische und wirtschaftliche Nachteile herbeigeführt worden wären. Daß aber die Maifeier als Grün oder später Gregori nicht bloß im südlichen Deutschland, sondern auch im Norden begangen wurde, ist

aus einer Nachricht zu ersehen, wonach im 16. Jahrhundert in Lüneburg die Winkelschulen unter Pfeifen und Trommelschlag einen öffentlichen Maigang mit ihren Schülern unternahmen.

Mit diesen als Maigang oder Grün bezeichneten Frühlingsfesten der Jugend sind auch die direkten Abkömmlinge der Rutenfeste, wie das Rutenfest in Ravensburg, Weingarten, Bopfingen, Lindau i. Bodensee, das Rüettenfest in Augsburg und die Riedenfeste in Landsberg a. Lech und in Aichach wesensgleich. Bei den ersteren beiden springt dies in die Augen. Beim Riedenfest scheint es um so schwieriger zu sein. Allein es ist nur Schein. Wenn man annimmt, daß das Rutenfest aus Schwaben, wo man „Rüettenfest" sagt, nach Altbayern gekommen ist, wo man statt Müetter „Miader" spricht, ist leicht einzusehen, daß Rieden- und Rutenfest das Gleiche bedeutet. Inhaltlich aber ist ebenso wenig Unterschied wahrzunehmen. Nun besteht in Landsberg und Aichach eine Sage, das Fest sei nach dem dreißigjährigen Kriege entstanden; allein das ist wohl so zu verstehen, daß dieses jedenfalls uralte Schulfest während des Krieges nicht abgehalten werden konnte, aber nach Wiederkehr des Friedens mit doppeltem Eifer gefeiert wurde.

Auch die Dinkelsbühler Kinderzeche, die Rotenburger Häfeleskirchweih, der Ansbacher Fähnleinstag, das Nördlinger Stabenfest, die Nürnberger Kreuzfahrt und das Kaufbeurer Denzelfest sind wohl altehrwürdige Kinderfeste dieser Art. Das Stabenfest ist wahrscheinlich ein Rest des in Oppenheim, Worms, Speier, Hof und Bayreuth im 18. Jahrhundert noch gefeierten Austreibens des Winters, wobei gesungen wurde:

„Stab aus, Stab aus,
Schlagt dem Winter die Augen aus!"

Daher hieß das Fest früher häufig schlechtweg „Stab aus". Das Kaufbeurer Denzelfest ist wahrscheinlich eine Mischung aus dem alten Kinderfest des Ortes, vielleicht dem Virgatum, und dem Jahrtag der Zunftangehörigen und stammt in dieser Form aus der Zeit der Entartung der Jugendfeste.

b) Schulkomödien. Eine große Bedeutung erlangten in diesem Zeitraum die dramatischen Schüleraufführungen, wofür seit dem Anfang des 16. Jahrhunderts regelmäßig eigene Schulbühnen eingerichtet wurden. Die Aufführungen erfolgten bald zu Fastnacht wie in Nordhausen seit 1583 und in Lüneburg seit Abschaffung des Umzuges der „Kopefahrt" in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts, bald am Gregoriusfeste wie in Bautzen schon 1418 und bald am Schulschluß in Verbindung mit der Preisverteilung, z. B. an den Jesuitengymnasien.

Wie in Freising, München, Landsberg am Lech, Paderborn und Horn an Kloster- und Stadtschulen Schuldramen aufgeführt worden sind, berichten verschiedene Artikel der Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Es sei gestattet, mit wenigen Bemerkungen über die Jahresschlußfeierlichkeiten in Landsberg am Lech diesen Abschnitt zu schließen! Solange das Jesuitengymnasium bestand, wurde das Ende des Schuljahres mit Preisverteilung und Endeskomödie begangen. Nachdem 1774 das Gymnasium kurfürstlich geworden war, wurden 1778 die Endeskomödien durch gelehrte Dissertationen ersetzt. So wurde bei der Preisverteilung im Jahre 1780 von Professor Zötl ein Vortrag über Gründung und Entwickelung des Gymnasiums Landsberg gehalten. Aber bald wurden die Endeskomödien wieder eingeführt, und es kamen zur Darstellung: 1794 „Kunz von Kaufungen", 1795 „Julius, das Muster und Opfer der Liebe", 1797 „Richard und seine Söhne oder so belohnt Gott kindliche Liebe", 1798 „Unschuld siegt doch am Ende." Die Aufführung des erstgenannten Stückes mußte wegen Ablebens der Kurfürstin längere Zeit verschoben werden. Als aber die Erlaubnis zum Spielen eintraf, ging das Stück dreimal gegen Eintrittsgebühr über die Bretter. Das Schultheater war dazu mit einem Aufwand von 163 Gulden in Stand gesetzt worden. Dekorationen waren teils entlehnt und teils gekauft. Helm, Panzer, Schwert ꝛc. holten drei Männer vom benachbarten Schloß Windach herbei. Für das Frisieren, die Lieferung zweier Bärte und einer Perücke wurden 15 Gulden 3 Kreuzer ausgegeben. Der Aufführung des Dramas „Kunz von Kaufungen" folgte das Singspiel „Die Einquartierung", wobei der Salzbeamte von Coulon in dankenswertester Weise mitwirkte.

Die Stürme der großen französischen Revolution brachten so manche alte Einrichtung zu Fall und blieben auch nicht ohne Einfluß auf das Schulwesen und damit auch die Schulfeierlichkeiten. Der Schulzwang an der Volksschule wurde nunmehr durchgeführt, Prüfungen

und Preisverteilungen schlossen ein Schuljahr ab. Die Schulfeste blieben zwar in den Hauptarten bestehen, erfuhren aber im 19. Jahrhundert mancherlei Umgestaltungen.

**4. Neunzehntes Jahrhundert.** a) Die moderne Feier des Anfanges und Schlusses des Schuljahres sowie der Maifeste. Der Anfang des Schuljahres wird heutzutage wohl weder an Volks- noch Mittelschulen anders als durch einen Anfangsgottesdienst gefeiert. Dagegen ist für den Schluß des Schuljahres an den bayerischen Mittelschulen ein Festakt vorgeschrieben, der meistens in einem Schlußgottesdienst, einer Ansprache des Schulvorstandes und der Verteilung der Jahreszeugnisse besteht. Mit letzterer ist an manchen Schulen eine musikalisch-deklamatorische Produktion verbunden. In den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts, wo noch Prüfungen und Preisverteilungen stattfanden, gestaltete sich die Schlußfeier nicht selten zu prunkvollem Feste. das auf dem Lande in Ermangelung ausreichend großer Räumlichkeiten sogar in der Kirche abgehalten wurde. In Landsberg am Lech wurde im Jahre 1826 vor der Preisverteilung der Volksschule folgendes Lied gesungen:

1. „Nun, Kinder! sehet zurücke
Mit wonnevollem Blicke
Auf das verfloss'ne Jahr!
Soll uns die Müh' gereuen?
Wird sich nicht jedes freuen,
Das brav und fleißig war?

2. Seht nur die schönen Gaben,
Die wir verdienet haben!
Belohnung winkt uns schon.
Wie muß heut', leer an Freuden,
Der Träge uns beneiden?
Denn Schande ist sein Lohn.

3. Drum freut euch, Schwestern, Brüder,
Und singet frohe Lieder!
Der Tag des Lohns brach an.
Doch wißt: des Fleißes Segen
Winkt meiner noch entgegen
Auf später Lebensbahn!

4. Jetzt wird die Saat gestreuet,
Und dann, wenn sie gedeihet,
Wird reich die Ernte sein.
Drum laßt uns in der Jugend
Dem Fleiße und der Tugend
Verstand und Sinne weih'n!"

Unausrottbar erwiesen sich auch im 19. Jahrhundert die Maifeste. An den Mittelschulen werden sie mit musikalisch-deklamatorischer Produktion und häufig auch mit Ausflügen begangen. Die letzteren sind jedoch in den neuesten Mittelschulordnungen Bayerns beiseite gelassen. Dagegen sieht man alljährlich im Mai die Münchener Volksschuljugend klassenweise unter Führung des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin oft mit mannigfachem Schmuck hinausziehen in einen benachbarten Ort, um dort bei Spiel und Atzung sich des wieder gekommenen Frühlings zu freuen. Und so geschieht es wohl allenthalben, wenn nicht, wie häufig, das Hauptschulfest auch heute noch in Anknüpfung an die Vergangenheit gehalten wird, wie in Landsberg, Koburg ꝛc. ꝛc., wo noch heute das Rieden- bezw. Gregoriusfest gefeiert wird.

b) Die patriotischen Feierlichkeiten besonders seit Wiedererstehung des deutschen Reiches. Seitdem das deutsche Volk nach jahrzehntelangem Ringen wieder eine einheitliche staatliche Form gefunden, spielen auch patriotische Festlichkeiten eine größere Rolle als früher. Denn auch schon früher wurden allenthalben die Namens- und Geburtstage der Landesfürsten, in Bayern in den zwanziger Jahren auch die Einführung der konstitutionellen Verfassung. wie im Jahre 1880 das Wittelsbacher Jubiläum und im Jahre 1888 die Centenarfeier Ludwigs I. festlich begangen. Aber seit 1871 kommt dazu noch mancher Festtag deutschnationalen Sinnes. Die Feier der 70. bezw. 90. Geburtstage der Helden jener großen Zeit, Moltkes, Bismarcks, Wilhelms I., die Gedenkfeier nach dem Ableben einzelner derselben, die Feier des hundertjährigen Geburtsfestes Wilhelms I. sind vereinzelte, nicht wiederkehrende Schulfeste.

Aber das deutsche Volk ringt nach dem Fest einer bleibenden Erinnerung an jene große Zeit seiner Wiedergeburt, die vor allem der Jugend lebendig erhalten werden soll. Freilich ist es bisher, soweit ich sehe, noch nicht gelungen, etwas Einheitliches zu erzielen. Aber zwei Momente sind es vorzugsweise, welche in weiten Kreisen zur Feier geeignet erachtet werden: Die Schlacht bei Sedan am 2. September 1870 und der Abschluß des Friedens zu Frankfurt am 10. Mai 1871. Die Friedensfeier wird z. B. an den Münchener Volksschulen fürderhin alle fünf Jahre in größerem Stile begangen. Und in der That ist gerade der Friede, welcher den Deutschen das Reich und zwei wertvolle Provinzen sicherte, der bedeutendste, weil abschließende Moment des Krieges. Außerdem ist die Idee des Friedens allen Parteien sympathisch, und endlich

fällt der Erinnerungstag auf eine sehr passende Zeit des Kalenderjahres wie des Schuljahres. Das Bestreben der deutschen Turnvereine und des Vereins für Volks- und Jugendspiele, um das Sedanfest ein „deutsches Olympia" zu krystallisieren, dürfte als bekannt vorausgesetzt werden. Was in dieser Richtung bereits erreicht ist, zeigen die bisher erschienenen 6 Jahrgänge des Jahrbuches für Volks- und Jugendspiele.

Aber die Zeit des neuen Reiches ist auch eine Zeit der Vertiefung pädagogischen Denkens und Handelns. Unter dem Einfluß der Herbart-Ziller-Stoyschen Ideen ist das erzieherische Moment der Jugendfeste besonders betont und in verschiedenen Orten, wie Landsberg, Dieburg, Wernigerode, Bremen darauf gesehen worden, daß bei den Mai- und anderen Schulfesten nicht ein Sammelsurium von Gedichten und Musikstücken vorgeführt werde, sondern daß die Stücke nach einer einheitlichen Grundidee und womöglich nach dem Zusammenhang des Unterrichtes ausgewählt werden. Im Zusammenhang mit diesem Bestreben gewinnen die Weihnachtsfeiern mit Christbescherungen für arme Schüler eine große Bedeutung, wie sie in zahlreichen Volks- und Mittelschulen veranstaltet werden. (Von letzteren siehe die Realschule Landsberg 1880—90, von ersteren die Seminarübungsschule Jena 1897. (Rein-Klähr, Pädag. Studien.)

Somit schließt diese Betrachtung ab mit dem gewichtigen Resultat, daß gegenwärtig die Pädagogik den Patriotismus und die Religion in vernunftgemäßer Weise auch bei den Schulfesten zur Geltung bringt.

**Litteratur**: Almanach für Freunde der theologischen Lektüre ꝛc. Nürnberg 1781, S. 45—50. — Vulpius, Kuriositäten der Vor- und Mitwelt. Weimar 1813, III 517—23. — Gräter, Idunna und Hermode. 1816, Nr. 6, S. 14 u. 24. — Fechter, Geschichte des Baseler Schulwesens. Basel 1850, I 30 ff. — Zappert, Stab und Rute im Mittelalter. Sitzungsberichte der historischen Klasse der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften zu Wien. Wien 1853, S. 173—221. — Schultheiß, Geschichte der Schulen in Nürnberg. Nürnberg 1853/54. — Pfeiffer, Germania. Stuttgart 1856, I 134—155. — Rochholz, Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig 1857, S. 475—542. — Greiff, Beiträge zur Geschichte der deutschen Schulen Augsburgs. Augsburg 1858. — Schubiger, Die Sängerschule St. Gallen vom 8.—12. Jahrhundert. Einsiedeln und New-York 1858, S. 64—67. — Bavaria, Bd. II S. 264 ff. München 1863. — Rolfus-Pfister, Realencyklopädie des Erziehungswesens. Mainz 1866, 4. Bd. S. 278—283. — Lübker, Reallexikon des klassischen Altertums. Leipzig 1867, verschiedene Artikel. — Becker, Chronika eines fahrenden Schülers oder Wanderbüchlein des Johannes Butzbach. Regensburg 1869, S. 6 u. 7. — Grasberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum. Würzburg 1864—81. In allen drei Bänden Material zu finden. — Kriegk, Deutsches Bürgertum, neue Folge. Frankfurt a. M. 1871, S. 99 ff. — Falk, Die Schul- und Kinderfeste im Mittelalter. Frankfurt a. M. 1880. — Krallinger, Landsberger Schulgeschichte. Landsberg a. Lech 1883, Schulprogramm. — Krallinger, Altehrwürdige deutsche Jugendfeste. Landsberg a. Lech 1885, Realschulprogramm. — Specht, Geschichte des Unterrichtswesens. Stuttgart 1885, S. 225 ff. — Freiburger Kirchenlexikon. Freiburg 1886. 4. Bd. S. 1395 ff. — Eckstein, Die Feier des Gregoriusfestes am Gymnasium zu Zittau. Programm mit wertvoller Litteraturangabe. Zittau 1888. — Kehrbach, Monumenta Germaniae Paedagogica I. Band. Berlin 1886. — Lyon, Zeitschrift für deutschen Unterricht, 8. Jahrgang. Leipzig 1894, S. 265. — Kehrbach, Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrgang I—VII. Berlin 1891 bis jetzt. Enthält viel interessantes Material aus verschiedenen Orten Nord- und Süddeutschlands sowie Österreichs. Die Aufsätze von Bartusch über das Annaberger Gregoriusfest (VII 246 ff.) und von Bruder über das Schulwesen zu Bingen a. Rhein (IV 85) führen eine reiche Litteratur über Schulfeste an. — Gebele, Das Schulwesen der kgl. Haupt- und Residenzstadt München in seiner geschichtlichen Entwickelung. München 1896. — Fries-Menge, Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Heft 48, 50 und 52. Halle a. S. 1896/97. Über Schulfeierlichkeiten der neuesten Zeit in Dieburg, Wernigerode und Bremen. — Rein-Klähr, Pädagogische Studien, neue Folge. 18. Jahrgang. Dresden 1897. Weihnachtsfeier an der Seminarschule. — Schenkendorff und Schmidt, Jahrbücher für Volks- und Jugendspiele, seit 1891. Besonders wertvoll Statistischer Bericht über den Stand der Jugend- und Volksspiele in Deutschland 1892 und 1893. Jahrbuch III S. 194 ff.

München. Krallinger.

## Schulgarten

1. Geschichtliches. 2. Anlage und Einrichtung. 3. Die verschiedenen Abteilungen im Schulgarten. 4. Betrieb. 5. Der Unterricht im Schulgarten. 6. Pädagogische und volkswirtschaftliche Bedeutung desselben.

**1. Geschichtliches.** Volksschulgärten, oder Schulgärten im engern Sinne sind eine Einrichtung der neuesten Zeit. Faßt man aber den Begriff „Schulgarten" etwas weiter, indem man jeden Garten darunter versteht, der dem Unterrichte dient, dann muß man dem Ausspruche des alten Ben Akiba, daß es nichts Neues unter der Sonne giebt, vollkommen beipflichten; denn dann sind Schulgärten keine neue Einrichtung mehr. Die Geschichte berichtet

uns, daß der große Perserkönig Kyros d. Ä. (559—529 v. Chr.) die ersten Schulgärten in Persien anlegen ließ, in denen die Söhne der vornehmen Perser in Obst- und Gartenbau unterrichtet wurden. Auch der König Salomo (1015 v. Chr.) besaß ausgedehnte Gärten, in denen er allerlei Pflanzen, vielleicht zum Unterrichte anbauen ließ, „von der Ceder des Libanon an bis auf den Ysop, der aus der Mauer wächst".

Unter den Begriff Schulgärten im weiteren Sinne gehören auch die botanischen Gärten der Universitäten. Der Erste, der einen solchen gründete, war der Italiener Gaspar de Gabriel, ein reicher Edelmann, der im Jahre 1525 (n. Chr.) den ersten botanischen Garten zu Toskana in's Leben rief. Viele italienische Städte folgten diesem Beispiele; so Venedig, Mailand, Neapel; 1545 entstand der botanische Garten zu Padua; Papst Pius V. (1566 bis 1572) ließ einen solchen in Bologna einrichten; und der Herzog Franz von Toskana 1574—87) gründete einen solchen in Florenz. Fast jede bedeutende Stadt in Italien hatte um jene Zeit ihren botanischen Garten. Der berühmte Pädagoge Amos Comenius (1592 bis 1671) verlangt in seiner großen Unterrichtslehre, „daß bei der Schule sich auch ein Garten befinden soll, in welchen die Kinder bisweilen gelassen und wo sie angehalten werden sollen, ihre Augen an dem Anblicke der Bäume, Blumen und Kräuter zu weiden." In Deutschland begründete August Hermann Francke an der, im Jahre 1695 zu Halle a. d. Saale errichteten Waisenanstalt auch einen Schulgarten, in welchem er die Zöglinge in der freien Zeit mit Gartenarbeit beschäftigte. In Frankreich war es J. J. Rousseau (1712 bis 1778), welcher in seiner 1762 erschienenen Schrift „Emile" auf die Wichtigkeit der Gartenarbeit als Erziehungsmittel hinwies und darin die Schulgartenidee vertrat. Auch die Philanthropen Basedow, Campe und Salzmann nahmen die Schulgartenidee mit in ihr Erziehungsprogramm auf. Campe hat während seines Lebens gemeinschaftlich mit seinen Zöglingen gegen 10000 Bäume gepflanzt. Salzmann schreibt über den Schulgarten: „Der Garten des Schülers ist weder angelegt worden, um die Augen der Vorübergehenden auf sich zu ziehen, noch um große Einkünfte davon zu haben, sondern um beim Anbau desselben etwas zu lernen." Pestalozzi (1746—1827) war eine Zeitlang selbst Landwirt und beschäftigte auf Neuhof seine Zöglinge viel mit Feld- und Gartenarbeit. „Ich will", sprach er, „mein Gut zum Mittelpunkte meiner landwirtschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen machen. Die Kinder sollen zur Arbeit angehalten und bei der Arbeit belehrt werden." Eine weitere Förderung erfuhr die Schulgartenidee durch Fröbel, der im Jahre 1840 zu Blankenburg in Thüringen den ersten Kindergarten gründete und neben dem Spiel der Kleinen auch leichte Gartenarbeit für größere Kinder empfahl. Außer den Kindergärten (s. d.) gründete man in größeren deutschen Städten um jene Zeit auch die ersten Schulgärten; so entstand im Jahre 1848 ein solcher an der höheren Töchterschule zu Worms. Dr. V. Stoy in Jena besaß seit dem Jahre 1855 an seinem Erziehungsinstitute einen Schulgarten, der ihm beim Unterrichte die besten Dienste leistete.

Im Hinblick auf das Gesamtschulwesen waren aber diese vereinzelten Versuche doch nur von geringer Bedeutung, zumal da sie zumeist nur Privaterziehungsinstituten und höheren Schulen zu gute kamen. Erst als die Gründung von Schulgärten an Volksschulen, besonders auf dem Lande gesetzlich angeordnet wurde, trat die Schulgartenangelegenheit in ein neues Stadium. Dies geschah zuerst in Österreich. Das österreichische Reichsschulgesetz vom 14. März 1869 bestimmt in § 63, daß „nach Thunlichkeit bei jeder Landschule ein Garten und eine Anlage für landwirtschaftliche Versuchszwecke zu beschaffen sei." Eine ergänzende Verordnung vom 20. August 1870 bestimmt ferner, daß der naturgeschichtliche Unterricht an einen zeit- und ortsgemäß eingerichteten Schulgarten angeschlossen werden soll. Schon auf der Weltausstellung zu Wien 1873 konnte ein österreichisches Schulhaus mit vollständig eingerichtetem Schulgarten der Öffentlichkeit vorgeführt werden, wodurch nicht allein der neuen Idee Ausdruck verliehen, sondern auch zu ihrer weiteren Förderung Anregung gegeben wurde. Als eigentlicher Begründer der Volksschulgärten in Österreich gilt Prof. Dr. Erasmus Schwab in Wien, obgleich einzelne Schulgärten bereits schon früher daselbst bestanden, so z. B. der zu Neunkirchen, welcher bereits im Jahre 1700 angelegt worden ist. Weitere Verdienste um die Ausbreitung der Schulgartenangelegenheit in Österreich haben sich erworben: Prof. Alex. Mell zu Marburg, Dr., Franz Langauer, Lehrer und Herausgeber der Zeitschrift „der Schulgarten" (1885—91) in Wien;

Lehrer Franz Susnik in Wien, Lehrer Friedrich Staudinger in Graz u. a. In Österreich-Ungarn, dem klassischen Lande der Schulgärten bestehen gegenwärtig über 18000 Schulgärten mit einem Flächengehalt von Tausenden von Hektaren; die meisten davon finden sich in den Kronländern Böhmen (4500), Mähren (2000), Niederösterreich (1000), Steiermark (800), Kärnthen (300), Schlesien (500) u. s. s. Am vollkommensten ist die Schulgartenidee in Steiermark ausgebildet und verwirklicht. Dort giebt es keine Schule mehr ohne Schulgarten. Besondere Verdienste um Gründung und Hebung der dortigen Schulgärten hat sich die k. k. Gartenbaugesellschaft in Steiermark unter dem Vorsitze des Direktors Kristof erworben. Dieselbe ist stets bereit gewesen, bei Einrichtung von Schulgärten Unterstützung zu gewähren und verteilt außerdem alljährlich einen bedeutenden Vorrat an Edelreisern, allerlei Sämereien, besonders Blumen- und Gemüsesamen u. dergl. unentgeltlich an die dortigen Schulgärten. Bei Gelegenheit der Landesausstellung zu Graz i. J. 1880 hatte sie einen vollständig eingerichteten Schulgarten ausgestellt, welcher allgemeine Zustimmung fand und viel zur Ausbreitung dieser nützlichen Sache beitrug.

In der Schweiz hat die Schulgartenfrage seit etwa 20 Jahren Eingang gefunden. Zunächst empfahl die Regierung des Kantons Thurgau i. J. 1879 die Anlage von Musterschulgärten; ihrem Beispiele folgten die meisten andern Bundesregierungen und seit dem 27. Juni 1884 haben alle eidgenössischen Regierungen die Errichtung von Schulgärten mit in ihr Programm aufgenommen und eine jährliche Beihilfe von 3500 Frk. zur Gründung von Schulgärten ausgeworfen. Ferner war es der Schweizerische Landwirtschaftliche Verein, welcher gleichfalls die Anlage von Schulgärten seit dem Jahre 1881 empfahl und kräftig unterstützte. Durch verschiedene Preisausschreiben und finanzielle Unterstützung förderte er die Sache ungemein. Musterschulgärten bestehen gegenwärtig an den Seminaren zu Schwyz, Küßnacht, Zürich, Bern und Chur; ferner an verschiedenen Volksschulen wie z. B. zu Lichtensteig, Hug, Flamatt, Buchs, Langenau, Lübingen, Zürich, Bern u. a. a. O.

Frankreich hat nach dem Kriege von 1870 bis 1871 sein Volksschulwesen vielfach umgestaltet, verbessert und ausgebaut und dabei manches nachgeholt, was es früher versäumt hatte. Außer der Verbesserung des Lehrerbildungswesens wurde durch das Gesetz vom 18. März 1882 ein Normallehrplan für das Volksschulwesen geschaffen, welcher z. B. für Garten- und Ackerbau der Unterstufe die ersten Unterweisungen im Schulgarten zuweist; von der Mittelstufe die Kenntnisse über Bodenarten, Düngerlehre und Feldarbeiten verlangt und von der Oberstufe Kenntnis des Ackerbaues, der landwirtschaftlichen Buchführung, sowie des Obst- und Gartenbaues fordert. Doch sollen die Belehrungen über diese Gegenstände keineswegs nur theoretischer Natur sein, sondern sollen sich auf Versuche im Schulgarten stützen, wie ein Dekret vom 24. Dezember 1885 verlangt. Ein anderer Erlaß vom 11. Dezember 1887 giebt bekannt, daß kein Plan eines Schulgebäudes auf dem Lande, zu dessen Bau der Staat Zuschuß leistet, angenommen werden wird, wenn nicht zugleich am Schulhaus ein Garten mit vorgesehen sei. Musterschulgärten finden sich an verschiedenen französischen Seminaren (écoles normales); so z. B. zu Besançon, Nancy, Limoges, Rennes, Toulon, Lyon u. a. a. O. Manche französische Seminare schicken ihre Zöglinge aber auch nach vollendetem Studium noch einige Zeit auf praktische Ackerbauschulen, damit sie sich daselbst im Acker- und Gartenbau noch ausbilden können.

In Belgien bildet der Obst- und Gartenbau einen obligatorischen Teil des Volksschulunterrichts. Um diesen Unterricht möglichst praktisch betreiben zu können, bestimmt das Schulgesetz vom 14. August 1873, daß zu jedem Schulgebäude ein Schulgarten von mindestens 10 a Größe zu beschaffen sei. Dieser Garten soll dem Unterrichte in der Landwirtschaft, Botanik, im Obst- und Gartenbau dienen. Das Hauptgewicht soll nach einem Kgl. Erlaß vom 9. Januar 1897 auf Gemüsebau gelegt werden und zur Erteilung des theoretischen und praktischen Unterrichts in Gemüsekultur sollen auch die Lehrerinnen verpflichtet sein. Alle Volksschulen Belgiens sind im Besitze von Schulgärten. Zur Prämiierung tüchtiger Schulgärtner hat die Regierung alljährlich 6000 Frk. bewilligt.

Der auf das Praktische gerichtete Sinn der Engländer läßt es ganz natürlich erscheinen, daß man daselbst bei der Erziehung der Jugend u. a. auch auf Handfertigkeit und Gartenbau großes Gewicht legt. Indessen kümmert sich in dieser Hinsicht der Staat weniger um die Ausbildung der Jugend, besonders nach der Konfirmation, sondern überläßt dieses Geschäft

Digitized by Google

zumeist privaten Gesellschaften, welche die Fortbildung der aus der Schule entlassenen Jugend übernehmen und dafür staatliche Unterstützung erhalten. Diese Privatgesellschaften gründen sog. Fortbildungsschulen nicht allein für Handel und Gewerbe, sondern auch für Acker- und Gartenbau. Seit dem Jahre 1892 sind die letzteren auch mit Schulgärten versehen, in denen junge landwirtschaftliche Arbeiter theoretisch und praktisch unterrichtet werden. Neben dem Unterrichte haben viele derselben auch die Einrichtung sog. Schülerbeete, welche von den Zöglingen sachgemäß gepflegt werden. Die Leistungen der Schüler werden im Laufe des Sommers durch eine Kommission wiederholt geprüft und die besten Leistungen preisgekrönt. Die Lehrer können sich zur Erteilung dieses Gartenbauunterrichtes dadurch ausbilden, daß sie verschiedene Vorlesungen besuchen, welche von den Gartenbaugesellschaften unentgeltlich veranstaltet werden.

In Schweden trat das Interesse für Schulgärten schon frühzeitig hervor; wohl ebenso frühzeitig als in Österreich. Ein Kgl. Rundschreiben vom 15. Oktober 1869 fordert, daß die Schulgärten in einer Durchschnittsgröße von 20—40 a hergestellt und zweckmäßig eingerichtet werden sollen. Im Jahre 1876 bestanden in Schweden schon 1600, im Jahre 1881 bereits 2000 und im Jahre 1894 die hohe Zahl von 4670 Volksschulgärten. Allerdings ist diese Anzahl in den letzten Jahren wieder etwas zurückgegangen, da man in den nördlichen Gegenden Schwedens gegenwärtig mehr Gewicht auf den Handfertigkeitsunterricht (s. d.) legt und die Kgl. Regierung diesem Unterrichtszweige gleichfalls hohe Unterstützung zu teil werden läßt. In dem benachbarten Norwegen hat aber die Schulgartenangelegenheit wenig Verbreitung gefunden, was wohl in der Eigentümlichkeit des Landes, das sich weniger für Gartenbau eignet, begründet sein mag.

Im mittleren und südlichen Rußland fängt man gegenwärtig auch an, in manchen Dörfern kleine Farmen und Gärten mit der Volksschule in Verbindung zu bringen, um auch dort die Jugend im Obst- und Gartenbau zu unterrichten. Die Dorfgemeinden, oder anwohnende Großgrundbesitzer stellen in der Regel das erforderliche Areal dazu unentgeltlich zur Verfügung. Am günstigsten haben sich solche Schulgartenanlagen in der Provinz Jekaterinoslaw in Südrußland entwickelt. Von 504 Schulen dieses Bezirkes besitzen bereits 257 solche kleine Musteranlagen. Dieselben enthalten kleine Getreidefelder, Gemüse- und Obstanlagen, Küchenkräuterbeete, Weinberge und Pflanzungen von Maulbeerbäumen zum Betriebe der Seidenraupenzucht. Diese Schulen bebauten im Jahre 1895 zusammen eine Fläche von 120 ha Land inkl. der Weinberge, besaßen gegen 12 000 Stück Obstbäume und über 1000 Bienenstöcke.

In Deutschland ist die Schulgartenangelegenheit noch nicht allgemein gesetzlich geregelt; aber trotzdem hat diese Idee schon seit 20 Jahren auch bei uns Wurzel geschlagen. Die Schulgesetzgebung mancher deutschen Staaten bestimmt zwar, oder läßt es wenigstens wünschenswert erscheinen, daß bei jedem Schulhause auch ein Garten vorhanden sein soll; allein dieser ist zumeist zum Nutzgarten des Lehrers bestimmt. Zu Unterrichtszwecken findet man dieselben selten eingerichtet. Am meisten geschieht noch für die Förderung des Obstbaues, indem fast jeder Lehrer auf dem Lande eine kleine Baumschule besitzt. In größeren Städten findet man bisweilen auch Gärten, welche bestimmt sind, das nötige Pflanzenmaterial für den naturgeschichtlichen Unterricht in die Schulen zu liefern. Man bezeichnet derartige Gärten, welche nur einen Teil der verschiedenen Gartenkulturen aufweisen, als Teilschulgärten. Die Versorgung der Schüler mit Pflanzen zu Unterrichtszwecken bietet in großen Städten beträchtliche Schwierigkeiten; dies hat zur Anlegung größerer Pflanzengärten Veranlassung gegeben. Solche Centralschulgärten, welche viele Schulanstalten mit Pflanzenmaterial versorgen, bestehen in vielen deutschen Großstädten. Der erste wurde im Jahre 1875 im Humboldhain zu Berlin angelegt und umfaßt ein Areal von 4 ha. Magdeburg besitzt seit 1879 einen Centralschulgarten im „Herrenkrugpark", welcher 25 ha Anlagen, 7 ha Baumschulen und 20 a botanische Abteilung enthält. Es folgte dann Leipzig 1888 mit einer Fläche von 130 a, Breslau 1889 mit 208 a, Mannheim 1888 mit 20a, Dortmund 1890 mit 2 ha, Köln 1891 mit 2 ha, Altona 1891 mit 14 a, Karlsruhe 1894 mit 70 a, Elberfeld, Kolberg, Stettin u. v. a. mit Anlagen von größerer oder geringerer Ausdehnung. In vielen Fällen wurden die Anlagen so eingerichtet, daß die Pflanzen nach Lebensgemeinschaften gruppiert wurden. Nur im Berliner Centralschulgarten findet die Anordnung der Pflanzen nach geographischen Zonen statt.

Digitized by Google

Außerdem wurden aber auch zahlreiche kleinere Schulgärten an höheren und niederen Schulen gegründet. Im Königreich Preußen besitzen derartige Schulgärten das Wilhelms-Gymnasium zu Berlin seit 1875 mit einer Fläche von 50 a, das Joachimsthaler-Gymnasium zu Berlin seit 1884 eine Fläche van 15 a; das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium daselbst seit 1891 4,5 a; die Gymnasien zu Wollin seit 1888, 30 a; Bramberg seit 1892, 8 a; Oldesloe i. Holst. seit 1892, 8,5 a; das Realgymnasium zu Witten a. d. Ruhr seit 1891, 5,5 a; die Realschule zu Gießen seit 1891, 15 a; das Lehrerseminar zu Weißenfels seit 1837, 35 a; ferner verschiedene preußische Lehrerseminare und landwirtschaftliche Winterschulen. An Volksschulen finden sich Schulgärten in Hamburg, ferner in Wiesbaden, Dortmund, Magdeburg und zwar in den Vorstädten Ödenburg und Neustadt in der Größe van 3—9 a; Frankfurt a/M., Gerderath in der Rheinprovinz seit 1881 u. a. v. a. O.

Im Königreich Bayern sind Schulgärten besonders in der Oberpfalz verbreitet; nach Vorschrift des dortigen Ministeriums müssen dieselben mindestens 5 a groß sein. Das Hauptgewicht legt man in diesen Schulgärten auf die Obstbaumzucht. Die verschiedenen Schulen Münchens werden aus dem botanischen Garten der Kgl. Universität mit Pflanzen zu Unterrichtszwecken versorgt. Im Königreich Sachsen besitzen fast alle Seminare Schulgärten, so z. B. das zu Oschatz, Auerbach, Schneeberg u. s. f. Auch die meisten Volksschulen sind damit versehen, selbst in großen Städten wie Leipzig und Dresden. Bei Gelegenheit der zweiten internationalen Gartenbauausstellung zu Dresden 1896 hatte der Sächsische Lehrerverein für Naturkunde einen vollständigen Schulgarten mit ausgestellt, welcher mit der goldenen und der Sächsischen Staatsmedaille prämiiert wurde.

Das Königreich Württemberg hat verhältnismäßig noch wenig Schulgärten, jedenfalls aus dem Grunde, weil dort Obst- und Gartenbau schon seit Jahrhunderten in hoher Blüte steht. Das Seminar zu Nürtingen besitzt einen Schulgarten von etwa 20 a Größe. Im Großherzogtum Baden ist es ähnlich wie in Württemberg. Karlsruhe besitzt 3 kleine Schulgärten an seinen Volksschulen und das Seminar zu Meersburg ist im Besitze eines kleineren Schulgartens. Im Großherzogtum Hessen befinden sich Schulgärten an den Seminaren zu Alzey seit 1886 und Friedberg; einzelne auch an Volksschulen. Reichlicher sind die Thüringischen Staaten mit Schulgärten versehen. Das Seminar zu Koburg besitzt einen solchen seit 1875, Weimar seit 1878, Schleiz seit 1890; aber auch die Seminare zu Eisenach, Gotha, Rudolstadt, Greiz sind mit Schulgärten versehen. An Volksschulen bestehen Schulgärten, die vielfach allerdings nur Teilschulgärten sind, zu Koburg seit 1887 mit einer Fläche van 6 a; Neustadt b. Koburg seit 1885, 25 a; Triptis seit 1890, 20 a; Altenburg seit 1892; Pößneck seit 1895, 33 a; außerdem besitzen noch Schulgärten die Bürgerschule zu Jena, 2 a; die Bürgerschulen zu Eisenach, Greiz, Schmölln, Ranneburg, Neustadt a. O., Weida, die Lutherschule zu Gera u. a. m. Auch in den übrigen deutschen Staaten kommen vereinzelt Schulgärten vor. Soll aber die Schulgartenangelegenheit in Deutschland weitere Fortschritte machen und zu recht segensreicher Entfaltung gelangen, so ist es nötig, daß sie gesetzlich geregelt und staatlich unterstützt werde.

**2. Anlage und Einrichtung desselben.** Soll der Schulgarten seinem Zwecke völlig entsprechen, so muß er direkt am Schulhause, oder doch in unmittelbarer Nähe desselben gelegen sein. Bei Neubauten van Schulhäusern sollte deshalb stets darauf Rücksicht genammen werden. Bei älteren Schulhäusern kann man nicht verlangen, daß Schulgarten und Schulhaus unmittelbar zusammenhängen, da es sich nicht in allen Fällen ausführen lassen wird. Ein Schulgarten aber, der unmittelbar am Schulhause gelegen ist oder dasselbe umgiebt, hat für den Unterricht und den Betrieb einen weit höheren Wert, als ein solcher, der sich in weiter Entfernung befindet. Hat man hinsichtlich des Badens die Wahl, so bevarzuge man einen milden, sandigen Lehmboden van hinreichender Tiefe, da sich ein solcher am besten für Gartenzwecke eignet; auch ein mittlerer Sand- oder Thonboden besitzt eine hinlänglich günstige physikalische Eigenschaft, um in Gartenland umgewandelt zu werden, wenn er nämlich zweckmäßig verbessert und sorgfältig bearbeitet wird. Bei der Auswahl des Platzes für den Schulgarten spielt auch die Wasserversorgung eine wichtige Rolle. Ohne Wasser kann bekanntlich kein Garten gedeihen. Deshalb ist es am besten, wenn im Garten selbst oder doch in unmittelbarer Nähe etwa ein Brunnen, ein Bach oder Teich mit genügendem Wasservorrat vorhanden ist, woraus man das

erforderliche Gießwasser entnehmen kann. Das Herbeischaffen des Wassers aus weiter Ferne verursacht zu viele Mühe und Kosten. Zweckmäßig ist es ferner, wenn der Schulgarten, gleich dem Schulhause, etwas frei liegt, so daß Luft und Licht ungehindert Zutritt haben. Die Morgen- und Mittagssonne sollte Schulhaus und Schulgarten frei umfluten können, um ihren erwärmenden und belebenden Einfluß auszuüben. Zugige Plätze aber sollte man entweder ganz vermeiden, oder durch Schutzpflanzungen geeigneter machen, da sich in solchen Lagen manche Gartenarbeiten öfters verzögern und viele Gewächse durch kalte Winde, von denen sie getroffen werden, leiden. In einem ganz eingeschlossenen Garten besteht andererseits die Gefahr, daß die Pflanzen etwas verzärteln, was besonders für die heranzuziehenden Obstbäumchen insofern von Nachteil wäre, als dieselben dann in weniger geschützten Lagen nicht so freudig weiter wachsen und gegen Frosteinwirkungen empfindlicher sein würden. Da der Schulgarten auch auf weitere Kreise anregend und belehrend einwirken soll, so muß er eine solche Lage haben, daß wenigstens eine Seite der Straße oder einem Wege zugekehrt ist, so daß man von dieser Seite aus den Garten ungehindert überschauen kann.

Die Größe des Schulgartens richtet sich nach den gegebenen örtlichen Verhältnissen, nach der Schülerzahl, die darin unterrichtet wird und nach der Anzahl der Abteilungen, die der Garten umfassen soll. Dient der Schulgarten nur zu Unterrichtszwecken, so sollte seine Größe etwa 6 a betragen; soll er zugleich den Nutzgarten des Lehrers mit enthalten, so muß er mindestens 8 a groß sein; will man aber auch Turn- und Spielplatz mit ihm vereinigen, was nur von Vorteil ist, so muß er wenigstens eine Größe von 10 a besitzen. Die österreichischen Schulgärten haben eine Durchschnittsgröße von ungefähr 8 a. Das Areal für den Schulgarten hat die Gemeinde zu beschaffen und dem Lehrer unentgeltlich zur Verfügung zu stellen.

Ist die Örtlichkeit für den Schulgarten fest bestimmt, so ist zunächst die Umzäunung herzustellen. Dieselbe muß hasendicht gemacht werden, indem man die Stangen oder Latten auf 4—5 cm lichte Weite nagelt. Die Höhe des Zaunes soll ungefähr 1,5 m betragen. Lebende Zäune sind niemals hasendicht; auch beherbergen manche derselben, wie z. B. Weißdornzäune zu viel Ungeziefer, das dem Garten Nachteil bringt. Will man aus besonderen Gründen an der oder jener Seite des Gartens eine Schutzhecke haben, so pflanze man innerhalb oder außerhalb der Holzumzäunung noch Hainbuche oder Rainweide an und halte dieselbe in strengem Schnitt. Im allgemeinen dürfte es aber vorteilhafter sein, die Zaunflächen durch Spalierobstzucht nutzbar zu machen. Daß man auch etwa vorhandene Nachbarwände und die Wände des Schulhauses auf gleiche Weise ausnützt, ist selbstverständlich. Ist die Umzäunung fertiggestellt, so kann man zur Einrichtung des Schulgartens schreiten. Zu diesem Zwecke fertige sich der Lehrer nach dem Ausmessen des Grundstückes eine Zeichnung desselben an, projektiere die Wege und verteile die Quartiere. Die Hauptwege mache man nicht zu schmal, etwa $1\,^1/_2$—2 m breit, da sie oft von einer größeren Schülerzahl begangen werden. Für die Seitenwege genügen $^1/_2$ bis $^3/_4$ m Breite. Steht das Schulhaus inmitten des Schulgartens, so hat man die Lage desselben bei der Wegeführung zu berücksichtigen und auch bei der Gruppierung der Abteilungen darauf Rücksicht zu nehmen. Die Wege in der Nähe des Schulhauses, sowie auch die Hauptwege und die der Gemüseabteilung sind ausschließlich in gerader Richtung zu führen, da sie dort zum Symbol der Symmetrie und Ordnung gehören. In größeren Schulgärten kann man aber die Abteilungen für Blumen und Zierpflanzen landschaftlich dadurch heben, daß man die Wege in Bogenlinien führt. Größere Stadtschulgärten können endlich vorzugsweise parkähnlich angelegt werden, besonders die Teile, welche die Gesträuch- und Gehölzgruppe, den Turn- und Spielplatz enthalten. Nachdem der Plan zum Schulgarten entworfen und gezeichnet worden ist, läßt man denselben vorsichtshalber nochmals durch einen Sachverständigen prüfen, ehe man zur Ausführung schreitet; denn es ist bekannt, daß ein Unparteiischer manches klarer sieht und objektiver beurteilt, als ein bei der Sache Beteiligter. Außerdem ist der Gartenplan auch dem Schulvorstande zur Genehmigung vorzulegen.

Hat der Plan seine Bestätigung gefunden, so kann zur Ausführung desselben geschritten und die Einrichtung des Schulgartens begonnen werden. Die projektierten Wege und Quartiere werden abgesteckt, sodann die Wege 40 bis 50 cm tief ausgehoben und die dadurch gewonnene Erde zum Planieren oder zur Anlage des Komposthaufens verwendet. Die Wege

werden dann mit Steinschotter, Kies oder Kohlenschlacke aufgefüllt, festgestampft und mit Sand überzogen. Da feste und reinliche Wege eine wichtige Sache in jedem Garten sind, so darf bei der Anlage derselben nichts versäumt werden. Die Quartiere sind, je nach den Pflanzen, die darauf gezogen werden sollen, auf ungefähr 50—60 cm Tiefe umzugraben, die Baumschulenquartiere aber auf $^3/_4$ m Tiefe zu rigolen. Daß dabei alle größeren Steine entfernt werden müssen, versteht sich von selbst. Diese aufgelesenen Steine werden am zweckmäßigsten gleich zu der Auffüllung der Wege mit verwendet. Nachdem die Quartiere umgegraben und geebnet worden sind, ist der erforderliche Dünger aufzubringen und flach unterzugraben. Man verwendet hierzu am zweckmäßigsten Stalldünger mit Hinzugabe von künstlichen Dungstoffen, wie Guano, Thomasmehl, Superphosphat, Kainit und Knochenmehl. Auf 1 qm Gartenland rechnet man ungefähr 5 kg halbverrotteten Stalldünger, 100 g Guano, 100 g Thomasmehl oder 50 g Knochenmehl und 50 g Kainit. Giebt man reichlich Stalldünger in Verbindung mit Jauche, so kann man stickstoffhaltige Kunstdünger, als Guano und Chilisalpeter, entbehren. Alle schweren Arbeiten, welche zur ersten Einrichtung des Schulgartens nötig sind, hat die Schulgemeinde auf ihre Kosten durch Erwachsene ausführen zu lassen, da derartige Arbeiten für Kinder ungeeignet sind. Die beste Zeit zur Ausführung dieser Arbeiten ist der Spätherbst.

**3. Die verschiedenen Abteilungen im Schulgarten.** Mußte der Schulgarten hinsichtlich seiner Größe sich schon den gegebenen Verhältnissen anpassen, so muß er es auch hinsichtlich seines Inhaltes. Die Bedürfnisse einer Landschule decken sich in dieser Hinsicht keineswegs mit städtischen Schulbedürfnissen; ebenso muß der Schulgarten einer Knabenschule anders eingerichtet sein, als ein solcher für eine Mädchenschule; ein Seminarschulgarten, oder ein Schulgarten einer höheren Lehranstalt wird anders aussehen, als ein Landschulgarten und der Schulgarten einer Privaterziehungsanstalt wieder anders als der eines Waiseninstituts.

Ein vollständig eingerichteter Schulgarten, der alle wichtigen Gartenkulturen umfassen soll, muß enthalten: eine Baumschule, einen Gemüsegarten mit Schülerbeeten, eine botanische Abteilung, ein landwirtschaftliches Versuchsfeld, einen Blumengarten, einen Bienenstand und verschiedene Anlagen, die zur Ausschmückung des Gartens dienen. Die gegebenen Verhältnisse aber und die bedingenden örtlichen Bedürfnisse werden entscheiden müssen, was von diesen Kulturzweigen an dem betreffenden Orte dringend notwendig, was als wünschenswert und was als überflüssig erscheint und darnach muß die Auswahl entsprechend getroffen werden. Hinsichtlich des örtlichen Bedürfnisses wird man etwa 3 verschiedene Arten von Schulgärten als Norm aufstellen können: 1. den Landschulgarten, 2. den Schulgarten einer Kleinstadt, 3. den Schulgarten einer Großstadt.

Im Landschulgarten bilden die notwendigsten Abteilungen: die Baumschule, der Gemüsegarten, das landwirtschaftliche Versuchsfeld, die botanische Abteilung mit Handels-, Gespinst-, Arznei- und Giftpflanzen und der Bienenstand. Blumen, Zwerg- und Beerenobst werden wenig Raum einnehmen und können unter Umständen auf den Rabatten untergebracht werden. Wo der Wald in der Nähe des Ortes ist, kommen Waldbäume und Waldsträucher nicht zur Anpflanzung im Schulgarten. Zur Baumschule kann aber je nach Bedürfnis noch eine Reb- und Hopfenschule, oder eine Korbweidenanlage hinzutreten.

Im Schulgarten einer Kleinstadt sind nötig: Baumschule, Gemüsegarten mit Schülerbeeten, eine botanische Abteilung mit Handels-, Arznei- und Giftpflanzen, ein Blumengärtchen und der Bienenstand; während das landwirtschaftliche Versuchsfeld entbehrt und durch einige Versuchsbeete ersetzt werden kann. Wünschenswert ist noch die Anpflanzung der gebräuchlichsten Waldbäume und Waldsträucher, wenn der Wald weit vom Orte entfernt ist und eine Korbweidenanlage, wenn die Weidenflechtindustrie im Orte heimisch ist.

Der Schulgarten einer Großstadt, sowie die Schulgärten für höhere Lehranstalten bestehen vorzugsweise aus einer reich ausgestatteten botanischen Abteilung, welche alle wichtigsten Typen der einheimischen Flora enthält und aus welcher die Pflanzen für den naturgeschichtlichen Unterricht entnommen werden. Ferner sind aufzunehmen die bekanntesten Waldbäume und Waldsträucher, Ziergehölze und Ziersträucher, auch Gift-, Arznei- und Handelspflanzen. Die Baumschule würde nur für Knabenschulen in ganz bescheidenen Grenzen auftreten und vorzugsweise Zwerg- und Topfobstzucht umfassen. Für Mädchenschulen wäre eine Anzahl Gemüse- und Blumenbeete er-

wünſcht, ebenſo einige Verſuchs- und Schülerbeete. Niemand wird im Schulgarten einer Großſtadt einen Bienenſtand verlangen. Dagegen gehören der Sommerturn- und Spielplatz in unmittelbare Nähe der Schule und wenn es möglich iſt, mit hinein in den Schulgarten.

a) Die Baumſchule (ſ. Obſtbaumkunde). Bei der hohen volkswirtſchaftlichen Bedeutung, welche der Obſtbau in Deutſchland und in allen Kulturländern einnimmt, darf es nicht Wunder nehmen, daß jeder Schulgarten, beſonders jeder Landſchulgarten eine Baumſchule enthalten ſoll und die Knaben mit der Anzucht, Veredelung und Pflege der Obſtbäume vertraut gemacht werden ſollen. In einem Landſchulgarten ſoll die Baumſchule etwa ein Drittel desſelben ausmachen, das zweite Drittel räume man dem Gemüſeland ein, während man das letzte Drittel der Fläche den übrigen Abteilungen zuweiſt. Das zur Baumſchule beſtimmte Land wird $^3/_4$ m tief rigolt, dann in Quartiere und dieſe wieder in 1,20 m breite Beete abgeteilt. Ein Teil der Beete wird bei der erſten Anlage mit gekauften Wildlingen bepflanzt, die übrigen werden durch alljährliche Kernſaat möglichſt ſelbſt herangezogen. Die Ausſaat der geſammelten Obſtkerne geſchieht im Herbſt oder Frühjahr in Reihen. Die Saatbeete werden im Laufe des Sommers öfters begaſſen und von Unkraut frei gehalten. Im folgenden Jahre werden die aus den Kernen gewonnenen Wildlinge auf ein anderes Beet in einem Abſtande von ungefähr 20 bis 25 cm gepflanzt und ſpäter veredelt. Von den Veredelungsarten ſind im Schulgarten hauptſächlich drei zu üben: das Okulieren, das Kopulieren und das Pfropfen. Ein Jahr nach der Veredelung ſind die Edelſtämmchen nochmals zu verpflanzen und zwar 3 Reihen auf ein Beet und die einzelnen Stämmchen in einer Entfernung von 60 cm weit von einander. Das öftere Verpflanzen der Stämmchen geſchieht deshalb, um eine beſſere Bewurzelung zu erzielen. Die Anzucht der Hochſtämme erfolgt in den nächſten 4—5 Jahren in der Weiſe, daß man jedes Jahr im Herbſt oder Frühjahre die Seitenäſte des Edelſtämmchens auf 5 cm lange Aſtſtumpfe einſtutzt und den Leittrieb bei genügendem Wachstum in die Stärke ungehindert wachſen läßt. Iſt aber der Trieb mangelhaft und das Wachstum in die Dicke ungenügend, ſo iſt ein jährlicher Rückſchnitt des Gipfeltriebes um etwa ein Drittel ſeines letzten Jahreswachstums geboten, damit die Stämmchen ſtärker und kräftiger werden. Bei ſolchen Sorten, welche in der Baumſchule ſchwache und ſchlechtgewachſene Stämme liefern, wendet man mit Vorteil die ſog. Zwiſchenveredelung an. Haben die Edelſtämmchen die Höhe von ungefähr 2 m erreicht, ſo nimmt man den Kronenſchnitt vor, indem man den Gipfeltrieb und alle Seitenäſte wegſchneidet und am Stamm nur die oberſten 5 Augen ſtehen läßt, aus welchen man in der Höhe von $1^3/_4$ m das Kronengerüſt, nämlich einen Gipfeltrieb und 4 Seitenäſte bildet. Ein Jahr nach dem Kronenſchnitt iſt das Bäumchen fertig gezogen und kann zum Pflanzen ausgehoben werden. Die Anzucht der Zwergbäumchen muß ebenfalls in der Baumſchule gelehrt werden. Zwergformen ſetzen eine paſſende, ſchwachwachſende Unterlage voraus. Zwergſtämmige Äpfel veredelt man auf Splittapfel (Doucin) oder Paradiesapfel (Johannisapfel); Zwergbirnen zumeiſt auf Quittenunterlage. Die Veredelung geſchieht möglichſt tief am Wurzelhals durch Okulieren oder Kopulieren. Die bekannteſten Zwergformen ſind: die Pyramide, die Palmette und der Schnurbaum (Kordon). Die wichtigſte Form davon iſt die Pyramide. Zur Erziehung einer Pyramide wählt man eine einjährige Veredelung auf Zwergunterlage, ſchneidet dieſelbe auf 30 bis 35 cm zurück und erzieht aus den oberen Augen in demſelben Jahre einen Gipfeltrieb und 4 bis 5 Seitenäſte. Hat das Bäumchen kräftigen Trieb, ſo kann man im folgenden Jahre, 25 bis 30 cm über dieſer erſten Aſtſerie die zweite bilden, indem man den Gipfeltrieb in dieſer Höhe abſchneidet. Iſt der Trieb aber ſchwach, ſo ſchneidet man im folgenden Jahre den Gipfeltrieb ganz tief auf 2 bis 3 Augen zurück und zieht erſt wieder einen kräftigen Jahrestrieb in der erforderlichen Höhe von 25—30 cm und bildet erſt im nächſten Frühjahre die neue Aſtſerie. Auf dieſe Weiſe wird die Pyramide nach und nach herangezogen. Pyramidenbäume pflanzt man entweder auf die Rabatten oder auf beſondere Beete im Garten. Zu Pyramiden eignen ſich beſonders von Äpfeln: Wintergoldparmäne, Ananas Rtte, Baumanns und Landsberger Rtte, Caſſeler Rtte, Kgl. Kurzſtiel, Kaiſer Alexander, Cox Pamana, Cellini, Schöner von Boskaap, Cox und Seeligs Orangen Rtte, Charlamowsky, Bismarckapfel; von Birnen: Napaleons BB., Gute Luiſe v. Avranches, Liegels W. BB.,

holzfarbige Butterbirne, Herzogin v. Angoulême, Bosks Flaschenbirne, Neue Poitean, Präsident Drouard, Triumph v. Vlenne, Blumenbachs BB., Kongreßbirne, Zephirine Gregoire. Die Palmette findet hauptsächlich Verwendung zur Bepflanzung von Wänden, Zaun- und Mauerflächen. Man erzieht dieselbe, indem man eine einjährige Veredelung auf 30 bis 40 cm zurückschneidet und nur die 3 obersten Augen austreiben läßt. Das oberste Auge giebt den Gipfeltrieb, die beiden andern, welche seitwärts gerichtet sein müssen, die Seitenäste der ersten Etage. Im kommenden Frühjahre wird der Gipfeltrieb in der Höhe von 25 bis 30 cm wieder geschnitten, so daß in dieser Entfernung dann die zweite Etage gebildet wird. So fährt man alljährlich mit der Bildung einer neuen Etage fort, bis die Höhe der Wandfläche ausgefüllt ist. Die Seitenäste müssen an Spalierlatten oder Drähte angebunden und möglichst wagerecht gezogen werden. Für Palmettenspaliere sind zu empfehlen von Äpfeln: Kaiser Alexander, Pariser Rambour-Rtte, Baumanns Rtte, Schöner v. Boskoop, Gloria mundi, Cox Pomona, gelber Bellefleur, Weißer Winterkalvill, Goldreinette von Vienheim, Peasgoods Goldreinette, Prinz Albert, Nathusius Taubenapfel; von Birnen: Diels BB., Herzogin v. Angoulême, Hardenponts W. BB., Winterdechantbirne, Beurrè blanc, Forellenbirne, Marie Luise, Gute Luise v. Avranches, Triumph v. Jodoigne.

Die Schnurbäumchen werden als wagrechte Kordons aus einjährigen Veredelungen in der Weise gezogen, daß man sie in etwa 30 cm Höhe umbiegt und an einem wagrecht ausgespannten Drahte entlang zieht. Die wagrechten Schnurbäumchen dienen vorzugsweise zur Einfassung der Wege oder Rabatten im Garten. Senkrechte Kordons zieht man an senkrecht gespannten Drähten oder Latten; sie dienen zur Ausnützung ziemlich hoher Giebelwände. Zur Kordonzucht eignen sich von Äpfeln die auf Paradies veredelt sein müssen: Virginischer und Pfirsichroter Sommerapfel, Baumanns Rtte, Wintergoldparmäne, Kaiser Alexander, Chariamowsky, Orleans Rtte, Kgl Kurzstiel, Weißer Winterkalvill. Von Birnen, auf Quitte veredelt, wähle man: Gute Luise v. Avranches, Clairgeaus BB., Capiaumonts BB., Williams Christbirne, Herzogin v. Angoulême. In den Schulgärten größerer Städte kann man neben Pyramiden, Palmetten und Kordons auch noch einige Topfobstbäumchen einstellen. Dieselben erhält man dadurch, daß man zwei- bis dreijährige Apfel- oder Birnpyramiden, die auf Paradies, bezüglich Quitte veredelt sein müssen, in Töpfe oder Kübel pflanzt, mit denselben auf den Rabatten oder Beeten in die Erde einsetzt und im Winter in Erde eingeschlagen, oder in einem frostfreien Raume überwintert. Zur Topfobstzucht sind zu empfehlen von Äpfeln: Wintergoldparmäne, Baumanns Rtte, Kgl Kurzstiel, Kaiser Alexander, Roter Winter Taubenapfel; von Birnen: Pitmastons Herzogin, Clairgeaus BB., Herzogin v. Angoulême, Gute Luise v. Avranches, Pastorenbirne.

Außer Hoch- und Zwergstämmen muß die Baumschule auch noch einige Beete Beerenobst enthalten. Dasselbe hat in neuester Zeit dadurch sehr an Bedeutung gewonnen, daß man einen billigen und wohlschmeckenden Beerenwein daraus keltert. Zu kultivieren sind vorzugsweise großfrüchtige Sorten Johannis- und Stachelbeeren (s. Obstbaumkunde). Bei mangelndem Raume kann man dieselben auch auf den Rabatten unterbringen. Himbeeren pflanze man in einen etwas entlegenen Winkel, weil sie sich infolge ihrer Wurzeltriebe sehr weit ausbreiten. Empfehlenswerte Sorten sind: rote Fastolf, Schaffers Kolossal, Carters Fruchtbare, gelbe Antwerpener, gelbe Merveille, Kolonel Wilder. Von Erdbeeren pflanze man einige großfrüchtige Sorten auf besondere Beete; so z. B. König Albert, Laxtons Noble, Alleinherrscher = (Royal Sovereign), Ananas, Kaisers Sämling. Die sog. Monatserdbeeren verwendet man zur Einfassung der Wege; man bevorzuge dabei: Busses rote und weiße ohne Ranken, La Mendonnaise, Schöne Meißnerin, Schöne Anhaltinerin. In städtischen Schulgärten schließt sich an die Baumschule eventuell noch die Anpflanzung der bekanntesten Waldbäume und Waldsträucher, ferner eine Auswahl von Ziergehölzen und Ziersträuchern an; ebenso eine Korbweidenanlage, wenn in dem betreffenden Orte die Korbweidenkultur eingeführt ist und durch eine blühende Flechtindustrie Verwendung findet. In weinbautreibenden Gegenden ist es notwendig, daß die Baumschule des Schulgartens noch eine kleine Rebschule, in hopfenbautreibenden Gegenden eventuell eine Hopfenanlage enthält. Auch zur Seidenraupenzucht sollte in geeigneten Gegenden durch Anpflanzung von Maulbeerbäumen oder Schwarzwurzel Anregung gegeben werden.

b) Der Gemüsegarten. Nächst der Baumschule ist in einem Schulgarten das Gemüse-

land von hervorragender Bedeutung, da die unmittelbare Verwendung des Gemüses im Haushalte dessen Nützlichkeit so recht augenscheinlich lehrt. Besonders bringen die Mädchen dieser Abteilung das größte Interesse entgegen und die Schülerbeete werden zumeist aus freiem Antriebe mit allerlei Gemüsearten bepflanzt. Das Gemüseland des Schulgartens ist in mehrere Abteilungen zu teilen. Erforderlich ist zunächst ein größeres Stück, auf welchem der geschlossene, vollständige Betrieb des Gemüsebaues gezeigt wird. In denjenigen Schulgärten, in welchen der Nutzgarten des Lehrers mit enthalten ist, kann letzterer diesen Teil ersetzen und den betreffenden Betrieb zeigen. Dieses, zum geschlossenen Betriebe ausgewählte Stück Gemüseland, wird am besten nach dem Dreifeldersystem bewirtschaftet. Nach Abrechnung derjenigen Beete, welche mit bleibenden Gemüsearten, wie z. B. Spargel bestellt werden, teilt man die übrige Fläche in 3 Teile und bestellt die erste, welche reichlich frischen Dünger erhält, mit starkzehrenden Gemüsearten, wie z. B. Kohl, Kahlrabi, Sellerie, Gurken, Spinat, Parree, Salat u. dergl. Die zweite Fläche wird nicht frisch gedüngt und mit mäßig zehrenden Gewächsen, wie z. B. Kartoffeln, Möhren, Rüben, Rettigen, Radieschen bestellt. Auf die dritte Fläche, die ebenfalls keinen frischen Dünger, sondern nur eine leichte Kopfdüngung von Ruß, Thamasmehl oder Kompost erhält, bringt man schwachzehrende Gemüsearten wie z. B. Hülsenfrüchte, als Erbsen und Bohnen, ferner alle Arten Zwiebeln, Schalotten, Perlzwiebeln u. s. w. Derjenige Teil des Gemüselandes, welcher im ersten Jahre die starkzehrenden Pflanzen getragen hat, nimmt im zweiten die mäßigzehrenden und im dritten die schwachzehrenden auf. Im vierten Jahre wird wieder mit frischem Stalldünger reichlich gedüngt und der Turnus beginnt von neuem. Durch die Anwendung des Dreifeldersystems im Garten erzielt man selbst bei mäßiger Düngung gute Erfolge und durch den regelmäßigen Wechsel wird kein Beet so leicht bodenmüde. Der Teil des Gemüselandes mit geschlossenem Betrieb muß ferner die möglichste Ausnützung des Bodens auf ein und demselben Beete durch Vorfrucht, Hauptfrucht und Nachfrucht, sowie den Wert der Zwischenpflanzung bei manchen Gemüsearten deutlich zur Anschauung bringen. Die Anzucht der nötigen Gemüsesetzlinge kann in einem Warmbeete des Schulgartens geschehen, wenn der Lehrer sich dieser Mühe unterziehen will. Manche Gemüsearten kann man auch durch zeitige Aussaat in flache Kästen und späteres Einpflanzen ins freie Land treiben, so daß man auf diese Weise geschätztes Frühgemüse schon zeitig erhält. Zur Treiberei von Frühgemüsen eignen sich besonders Erbsen, Buschbohnen, Gurken, Salat und Kartoffeln. Man wählt zu diesem Zwecke natürlich nur schnellwachsende und frühreifende Sorten aus.

Das Gemüseland muß ferner die erforderlichen Schülerbeete enthalten, die in städtischen Schulgärten nötiger erscheinen als auf dem Lande, woselbst die meisten Kinder im elterlichen Hausgarten thätig sein können. Die Schülerbeete sind so anzulegen, daß sie, behufs leichteren Zugangs wenigstens auf einer Seite an den Hauptweg grenzen. Jedes derselben muß ungefähr 2 bis 3 qm groß sein und ist von den Kindern nach eigenem Ermessen zu bepflanzen. Die Anzahl derselben richtet sich nach der Anzahl der sich freiwillig zur Übernahme und Pflege eines solchen meldenden Kinder. Einige Reservebeete müssen aber zu Versuchszwecken zurück behalten werden, um darauf entweder neue Gemüsesorten prüfen oder vergleichende Versuche anstellen zu können. Auch sind einige passend gelegene Reservebeete mit Küchenkräutern zu bepflanzen und einige zur Samengewinnung zu bestimmen. Der Gemüsegarten findet auch in sog. Haushaltungsschulen für Mädchen die weitgehendste Beachtung.

c) Die botanische Abteilung. In einem größeren Stadtschulgarten, in welchem die botanische Abteilung die Pflanzen für den naturgeschichtlichen Unterricht zu liefern hat, ist das Hauptgewicht auf die wichtigsten Pflanzen der Heimat zu legen. Diese Pflanzen sind nach dem natürlichen Systeme anzuordnen und zu gruppieren. Doch finden nur die wichtigsten und charakteristischen Vertreter der einzelnen Familien Berücksichtigung. Minderwichtige Pflanzenfamilien bleiben ganz außer Betracht. Aufzunehmen würden sein die wichtigsten Vertreter aus der Familie der Schmetterlingsblütler, Kreuzblütler, Getreide- und Gräserarten, Korbblütler, Lippenblütler, Dolden-pflanzen, Lilliengewächse, Orchideen, Glockenblumengewächse, Hahnenfußarten, Mohn-, Veilchen-, Nelken- und Malvengewächse, Storchschnabel-, Nachtkerzen-, Baldrian-, Hartheu- und Leingewächse, einige Steinbrecharten und dergl. mehr. Ziersträucher und Ziergehölze

sind in zwanglosen Gruppen anzupflanzen. Je nach dem vorhandenen Raume verdienen Berücksichtigung: Holunder, Schneeball, Heckenkirsche, Kornelkirsche, Harnstrauch, Spiräen, Weiß- und Rotdorn, Flieder, japanische Quitte, Weigelien, Geisblattgewächse, Schneebeere, Haselnußarten, Wachholder, Lebensbaum u. s. w. Auch einzelne Baumgruppen können in genügend großen Gärten angepflanzt werden, besonders da, wo Turn- und Spielplätze vorhanden sind. In erster Linie wählt man hierzu die bekanntesten Laubbäume aus. Die Pflanzung muß natürlich so angelegt werden, daß solche hochwachsende Gruppen die anderen nicht beeinträchtigen. Ferner muß die botanische Abteilung auf einem besonderen Beete die wichtigsten Gespinst- und Handelspflanzen, als Flachs, Hanf, Hopfen, Tabak, Cichorie, Raps, Mais, Hirse, Zuckerrohr u. s. w. enthalten. Von Arzneipflanzen sind aufzunehmen und zu einer Gruppe zu vereinigen: Kamille, Königskerze, Fenchel, Anis, Arnica, Tausendgüldenkraut, Pfeffermünze, Salbei, Melisse und Wermut.

Die Giftpflanzen müssen auf einem etwas abgelegenen, besonders umfriedigten und durch Warnungstafeln deutlich gekennzeichneten Beete untergebracht werden. Als wichtigste Vertreter sind anzupflanzen: Tollkirsche, schwarzer Nachtschatten, Stechapfel, Eisenhut, Bilsenkraut, roter Fingerhut, Gartenwolfsmilch, Bittersüß, Kellerhals, Schierling, Hundspetersilie, Einbeere, Giftiger Hahnenfuß, Herbstzeitlose. Den besonderen Ansprüchen, welche einzelne Arznei- und Giftpflanzen an Boden und Standort machen, muß man durch Herstellung einer geeigneten Bodenmischung und Gruppierung gerecht zu werden versuchen. Es ist zweckmäßig, wenn die Pflanzen der botanischen Abteilung, sowie auch Einzelpflanzen und Gruppen durch ein Namentäfelchen aus Holz, Zinkblech oder Porzellan gekennzeichnet sind, auf denen der deutsche, in höheren Schulen auch der lateinische Name angegeben ist. Sollen die Pflanzen aber im naturgeschichtlichen Unterrichte erst bestimmt werden, wie es häufig in höheren Schulen geschieht, so ist es vorteilhafter, die Pflanzen durch Nummern zu bezeichnen.

Hat man Gelegenheit, einen kleinen Teich im Schulgarten anlegen zu können, so darf dies nicht versäumt werden. Die Ufer desselben werden mit einigen charakteristischen Sumpf- und Wasserpflanzen, als Schilf, Rohrkolben, Kalmus, Wasserviole, Bitterklee, Natternwurz, Pfeilkraut und Schwertlilie bepflanzt; die Wasserfläche aber mit weißen See- und gelben Teichrosen besetzt. Den Teich bevölkere man außerdem mit allerlei kleinen Wassertieren, als Fröschen, Salamandern, Molchen, Wasserkäfern, Teichmuscheln, Schmerlen, Stichlingen, Goldfischen u. s. w. Auch eine künstliche Felspartie, aus den wichtigsten einheimischen Gesteinsarten und einigen krystallisierten Mineralien aufgebaut und mit verschiedenen einheimischen Felsenpflanzen, ferner mit Farnen und Heidekraut bepflanzt, wird zur Verschönerung des Schulgartens beitragen. Im ländlichen Schulgarten sind in die botanische Abteilung nur Gespinst-, Handels-, Arznei- und Giftpflanzen aufzunehmen. Getreidearten, Futtergräser und Futterpflanzen sind dem landwirtschaftlichen Versuchsfelde zuzuweisen.

d) Das landwirtschaftliche Versuchsfeld. Dasselbe findet nur im ländlichen Schulgarten Aufnahme, und dient, wie schon sein Name andeutet, hauptsächlich dazu, um praktische Versuche darauf anstellen zu können. Es enthält die gebräuchlichsten Getreidearten, Futterpflanzen und Futtergräser. Von Getreidearten sind anzubauen: Roggen, Weizen, Gerste, Hafer; auch versuchsweise Mais, Dinkel und Buchweizen. Manche dieser Getreidearten müssen sogar in einigen Sorten vertreten sein. Von Futterpflanzen baue man Rotklee, Weißklee, Gelbklee, Inkarnatklee, Luzerne, Esparsette, Seradella, Lupine, weißen Senf, Sandwicke, Futterwicke, Vogelwicke, Runkelrübe, Kohlrübe, Stoppelrübe und einige Kartoffelsorten an. Von Futtergräsern sind zu berücksichtigen: Ruchgras, Knäuelgras, Wiesenschwingel, Wiesenfuchsschwanz, Lieschgras, englisches und italienisches Raygras, Wiesen-Rispengras, Perlgras, wolliges Honiggras, Goldhafer u. a. Diese Pflanzen sind so zu gruppieren, daß kleine Getreidefelder, Kleeäcker, Hackfruchtbeete, Wiesen u. dergl. entstehen. Zu den Wiesengräsern müssen sich auch die gebräuchlichsten Wiesenblumen hinzugesellen; die Unkräuter auf den Feldbeeten werden sich wohl von selbst einstellen. Die Art ihrer Schädlichkeit, sowie die Mittel zu ihrer Vertilgung werden im Unterrichte besprochen. Endlich muß das landwirtschaftliche Versuchsfeld noch einige Versuchsbeete enthalten, auf denen man neue Klee- und Getreidesarten, Hackfrüchte, u. s. w. prüfen kann. Die vergleichenden Versuche, die man auf dem landwirtschaftlichen Versuchsfelde anstellt, beziehen sich auf die

Digitized by Google

Verſchiedenheit der Bodenbearbeitung, der Düngung, der Saatzeit, Saatweiſe, Größe der Saatkörner u. ſ. w. Für landwirtſchaftliche Fach- und Fortbildungsſchulen iſt das landwirtſchaftliche Verſuchsfeld ebenfalls von größter Wichtigkeit.

e) Der Blumengarten. Blumen ſind Lieblinge der Kinder, beſonders der Mädchen. Am beſten ſehen wir dies, wenn wir mit letzteren einen Spaziergang durch Wieſen und Felder machen. Wie eifrig ſind ſie bemüht, die blauen Kornblumen, den roten Klatſchmohn, die bräunliche Kornrade zu ſammeln und auf Sträußchen zu binden; weiße Gänſeblümchen und blaue Vergißmeinnicht geſellen ſich noch dazu und jubelnd bringen die Kinder das Sträußchen der Mutter, die das traute Heim damit ſchmückt. Dieſe Vorliebe für Blumen darf in der Erziehung der Kinder nicht unbeachtet bleiben, ſondern muß durch die Schule noch verſtärkt, auf edle Bahnen gelenkt und für den Unterricht nutzbar gemacht werden. Es verdient daher die Blumenpflege ganz beſonderer Beachtung im Schulgarten. Selbſt das kleinſte Schulgärtchen ſollte auf den Rabatten die ſchönſten dieſer Lieblinge aufzuweiſen haben; ſo die prächtigen Roſen, Nelken, Stiefmütterchen, Aſtern, Goldlack, Lobelien, Phlox, Reſeda, Fuchſien, Primeln, Begonien, Pelargonien, Levkoyen, Hyacinten u. dergl. Größere Schulgärten können ganze Gruppen herrlicher Blumen aufnehmen, können größere oder kleinere Teppichbeete anlegen in den verſchiedenſten Formen und Farbenzuſammenſtellungen. Beſonders in Mädchenſchulen müſſen eine Anzahl Schülerbeete vorhanden ſein, welche ausſchließlich der Blumenpflege dienen. Aber nicht allein im Schulgarten ſoll die Blumenpflege gelehrt werden, ſondern auch das Schulzimmer ſoll Anregung dazu geben. Eine Anzahl Blumen und Blattpflanzen ſollten deshalb jedes Schulzimmer ſchmücken und die Pflege derſelben, an welcher ſich auch größere Mädchen in den Unterrichtspauſen mit beteiligen dürfen, ſoll ebenfalls Intereſſe an der Blumenzucht wachrufen und fördern. Ferner iſt es eine dankenswerte Aufgabe, die ſich gemeinnützige und Gartenbauvereine ſtellen, indem ſie unentgeltlich Blumenpflanzen an Schulkinder verteilen und zur Pflege derſelben dadurch aufmuntern, daß diejenigen Kinder, welche ihre Blumen am beſten gepflegt haben, mit Prämien bedacht werden. Die Pflege der Blumen fördert den Sinn für's Schöne, Anmutige und Wohnliche im Hauſe; ſie predigt Ordnung, Reinlichkeit, Pünktlichkeit. Daher iſt ſie ein ſchätzenswertes Erziehungsmittel für die Heranbildung junger Mädchen. Blumen ſind oft der einzige freundliche Anblick in engen, dumpfen Wohnungen; ſie ſind mitunter der einzige Schmuck, durch den das Heim der Armen an Wohnlichkeit und Traulichkeit gewinnt; ſie ſiud zuweilen der einzige Lichtblick inmitten eines ſorgenvollen Daſeins! Daher iſt es Pflicht, die Liebe zu den Blumen zu fördern, ſo viel in unſerer Macht ſteht! Helfen wir daher, daß jedes Mädchen dieſe veredelnde Kraft in ſich ſpürt, die aus dem Umgang mit Blumen erwächſt und reine Freude, ſtilles Glück und Zufriedenheit gewährt. Ja ſelbſt bei dem fahrenden Volke der Zigeuner und Seiltänzer finden ſich bisweilen zarte Hände, welche ſo viel Liebe zu den Blumen bekunden, daß ſie einige Pelargonien oder Fuchſien auf dem Fenſterbrette ihrer engen Wohnung pflegen, was bei der unſteten Lebensweiſe jener Stämme und ihrem mehr als beſcheidenem Wohnraume gewiß Anerkennung verdient und das Herz eines jeden Blumenliebhabers erfreut. Je mehr wir alſo die Liebe zu den Blumen, zum Garten und zu den Schönheiten der Natur im Kinde pflegen, deſto ſicherer legen wir in ihm den Grund zu inniger, reiner Freude, zu ſtillem Glück, zu einem zufriedenen Gemüte, welches die ſinnlichen Genüſſe und die rauſchenden Freuden unſerer Tage gern entbehrt und ihnen deshalb nicht, wie viele andere, nachjagt. Die Blumenpflege erzieht endlich auch zur Pietät gegen andere Geſchöpfe in der Natur. Je mehr wir ſie alſo fördern, deſto ſeltener werden Baumfrevel, mutwillige Zerſtörung von Anlagen, leichtſinniges Beſchädigen von Pflanzen aller Art, Verfolgung von nutzbringenden Tieren u. dergl. vorkommen.

f) Der Bienenſtand. Im Haushalte der Natur ſpielt die Thätigkeit der fleißigen Biene eine hervorragende Rolle, da ſie für die Befruchtung mancher Blüten faſt unentbehrlich iſt. Die Bienenzucht bringt dem Menſchen aber auch materiellen Nutzen durch die Gewinnung von Honig und Wachs, Produkte, die jederzeit hoch geſchätzt werden. Endlich gewährt aber die Beobachtung dieſer nützlichen Honigvögel auch mancherlei Freude. Die ſinnige Betrachtung ihrer Tugenden, wie Fleiß, Ordnungsſinn, Reinlichkeit, Gehorſam und gegenſeitige Hilfsbereitſchaft giebt dem denkenden Imker mancherlei Anregung und bleibt nicht ohne

wahlthätigen Einfluß auf Gemüt und Charakter desselben. Leider findet die Bienenzucht immer noch nicht diejenige allgemeine Beachtung, die sie wegen ihrer hohen Bedeutung verdient. Daher soll der Schulgarten auf dem Lande und in kleineren Städten Anregung dazu geben und die Knaben an den Umgang mit Bienen gewöhnen und das Interesse auf diese nützlichen Tiere lenken. Damit die Bienen den Kindern im Schulgarten nicht lästig werden, bringe man den Stand an einen etwas abgelegenen, aber trocknen, ruhigen und windstillen Ort und gebe den Bienen, wenn möglich die Flugrichtung nach Südost. Die Aufstellung von 4—6 Völkern genügt. Allgemein giebt man heutzutage dem System mit beweglichen Waben, dem veralteten Stabilbau gegenüber den Vorzug. Doch welche Betriebsform der angehende Bienenvater wählen soll, ob den Dzierzonschen Lagerstock, den Berlepschen Ständerstock, den Gravenhorstschen Bogenstülper, das Kanitzsche Ringmagazin oder den Thüringer Zwilling, — das muß seinem eigenen Geschmacke und seiner nach zu erwerbenden Erfahrung überlassen bleiben. Die Umgebung des Bienenstandes, auch die freie Stelle vor demselben, benutze man zum Anbau von Bienennährpflanzen. Als solche sind zu empfehlen: Weißer Steinklee, Reseda, Thymian, Salbei, Baretsch, Sonnenblume, Stachel- und Johannisbeeren, Schneebeere u. s. w.

g) **Die Ausschmückung des Schulgartens.** Um das Angenehme mit dem Nützlichen zu verbinden, muß der Schulgärtner darauf bedacht sein, den Schulgarten im Rahmen der gegebenen Verhältnisse zu verschönern. Hierzu dienen zunächst eine oder einige Lauben, in denen Lehrer und Schüler bei plötzlich auftretendem Unwetter Zuflucht suchen können, oder in denen ein Teil des Unterrichts stattfinden kann. Solche Lauben sind besonders in dem Falle unentbehrlich, wenn der Schulgarten nicht unmittelbar am Schulhause gelegen ist. Zur Ausschmückung des Schulgartens versäume man nicht, einen Springbrunnen mit geräumigem Wasserbassin herzustellen, wenn Lage und Bodenneigung hierzu günstig sind. Das Bassin kann gleichzeitig als Schulaquarium eingerichtet und mit Wasserpflanzen, Gold- und Zierfischen, Schmerlen, Wasserläsern u. a. Kleintieren besetzt werden. Kleine Wasserfälle, künstliche Felspartieen und Grotten dienen gleichfalls zur Verschönerung. Das Aufhängen von Nistkästen aller Art und das Aufstellen eines Futterhäuschens im Winter darf in einem Schulgarten selbstverständlich nicht unterlassen werden, da derartige Einrichtungen den praktischen Vogelschutz am eindringlichsten lehren und fördern. Ebenso notwendig ist die Anlage eines Brunnens und einiger Wasserständer im Schulgarten, um daraus das erforderliche Gießwasser entnehmen zu können.

h) **Gartengeräte.** Bei Einrichtung eines Schulgartens darf die Anschaffung der nötigen Geräte und die Herstellung eines geeigneten Raumes zur Aufbewahrung derselben nicht übersehen werden. Zum Betriebe sind notwendig: einige Spaten, Rode- und Gartenhacken, ein eiserner Rechen, eine Schaufel, eine Baumsäge, einige Rosenscheeren, Gartenhippen und Veredelungsmesser in der erforderlichen Anzahl, einige Baumleitern, einige Gießkannen, ein Beil, Hammer und Zange und eine Gartenschnur. Diese Gartengeräte sind von der Schulgemeinde anzuschaffen und in brauchbarem Zustande zu erhalten.

**4. Der Betrieb.** Der Betrieb des Schulgartens erfordert vom Schulgärtner nicht allein rechtes Verständnis und volle Beherrschung des Unterrichtsstoffes, sondern auch einen weitgehenden Überblick über die vorzunehmenden Arbeiten. Diese Übersicht kann nur gewonnen werden auf Grund eines ausführlichen Arbeitsplanes, den sich der Lehrer anfertigen muß. Dieser Arbeitsplan erstreckt sich auf die volle Jahresarbeit vom Frühjahr bis zum Herbst und giebt die vorzunehmenden Arbeiten für jede Woche genau an. Jedes Jahr ist dieser Arbeitsplan neu anzufertigen, bezüglich umzuändern oder zu ergänzen. Als Arbeitszeit bestimme der Lehrer wöchentlich 2—3 Stunden, die auf die Nachmittage nach beendigter Schulzeit zu legen sind. In dringenden Fällen kann auch einmal eine Turnstunde als Arbeitsstunde verwendet werden. Jedes Kind ist zu verpflichten, wenigstens eine Arbeitsstunde wöchentlich zu besuchen. In Landschulen mit geringer Schülerzahl können alle Kinder zur Arbeit im Schulgarten herangezogen und ihren Kräften gemäß angemessen beschäftigt werden. In städtischen Schulen genügt es, wenn die Jahrgänge der Mittel- und Oberstufe sich beteiligen. Freiwillige werden natürlich zu jeder Zeit gern angenommen. Steht dem Lehrer eine größere Schülerzahl zur Verfügung, so ist es zweckmäßig und erforderlich, dieselbe in verschiedene Abteilungen einzuteilen und für jede Gruppe von 10—12 Schülern einen

Vorabeiter zu bestimmen. — Die Arbeiten in der Baumschule werden nur durch ältere Knaben ausgeführt. Schon zeitig im Frühjahre werden die Saatbeete umgegraben, geebnet und die Obstkerne gesät. Die Saatbeete werden dann mit einer leichten Moosdecke oder mit Reisig bedeckt, damit sich die Erde feucht hält und öfters begossen. Einjährige Wildlinge und einjährige Veredelungen sind umzupflanzen, nachdem die betreffenden Beete umgegraben und hergerichtet worden sind. Junge Obstbäume sind auszuheben und zu pflanzen. Ältere Obstbäume und Beerenobststräucher sind noch auszuputzen, insofern es nicht schon im Herbste geschehen ist. Die Baumscheiben werden neu aufgelockert und gedüngt. Einzelne Äste von Sorten- oder Probebäumen werden umgepfropft, wozu die Edelreiser bereits im Januar geschnitten wnrden. Stärkere Wildlinge werden durch Kopulation oder Pfropfen veredelt. Die Bereitung von Baumwachs wird dabei besprochen. Hinreichend starke Edelstämmchen werden zur Krone geschnitten, während schwächere im Leittrieb zurückversetzt werden, wenn es nötig ist. Nachdem diese Frühjahrsarbeiten beendet sind, werden die Beete zum erstenmale gehackt und alles Unkraut beseitigt. Im Laufe des Sommers werden die treibenden Edelreiser an Stäbchen angeheftet, Spalier- und Zwergbäumchen wiederholt entspitzt und flüssig gedüngt und wenn nötig begossen. Im Juli und August werden die jungen Wildlinge okuliert und die Verbände an Frühjahrsveredlungen gelockert, insofern dieselben einschnüren. Auftretende Obstschädlinge sind zu bekämpfen. Die Beete werden im Laufe des Sommers zum zweitenmale durchgehackt, mit dem Rechen geebnet und die Steige mit der Schaufel geglättet. Der Komposthaufen wird wiederholt umgespatet. Im Herbste werden die Seitenäste an Wildlingen und Edelstämmchen eingestutzt, bezüglich glatt weggeschnitten, die Okulierbänder gelöst und die Beete nochmals rauh umgehackt. Ältere Obstbäume werden nach der Obsternte abgebürstet, von Moos und Flechten gereinigt, dann mit Kalkanstrich und Klebgürteln versehen. Die Baumkronen werden ausgeputzt, die Baumscheiben aufgelockert und mit Kalk und Komposterde gedüngt, Pflanzgruben für Herbst- oder Frühjahrspflanzung sind auszuheben. Sortenkunde ist an reifen Früchten zu üben; Obsternte und Obstverwertung sind sowohl theoretisch als praktisch zu behandeln. Junge Bäume sind neu anzubinden und für den Winter durch Einbinden mit Stroh oder Dornen gegen Wildfraß zu schützen. Die Arbeiten im Gemüse- und Blumengarten werden vorzugsweise durch Mädchen ausgeführt, da dieselben einst als Hausfrauen doch zumeist selbst den Hausgarten pflegen und bewirtschaften werden. Die Rabatten und Beete werden im Frühjahre von den Mädchen umgegraben und geebnet, wobei ihnen der Lehrer die Handhabung der Gartengeräte zeigt und die betreffenden Arbeiten vormacht. Es werden Blumen und Gemüsearten gesäet, einige Frühbeete auch schon zeitig bepflanzt. Die aufgehende Saat wird von Unkraut gesäubert und öfters begossen. Im Laufe des Sommers sind die Gemüsebeete wiederholt zu jäten, zu hacken und wenn nötig zu begießen. Auch die Wege sind von Zeit zu Zeit zu säubern und in gutem Zustande zu erhalten. Die Schülerbeete werden im Frühjahre vom Lehrer mit Hilfe einiger Knaben abgesteckt und in ihrer Größe möglichst gleichmäßig hergestellt. Dann werden dieselben an diejenigen Kinder vergeben, welche sich freiwillig zur Übernahme und Pflege eines solchen melden. Jedes Kind bearbeitet das erhaltene Beet selbständig und bepflanzt es nach eigenem Ermessen und auf seine Kosten; dafür darf es auch dasselbe eigenhändig abernten; doch muß es dasselbe während des Sommers in guter Pflege erhalten. Die bestbepflegtesten Beete kann der Lehrer im Herbst besonders hervorheben und die Pfleger derselben mit kleinen Prämien bedenken. Ein an jedem Beete eingestecktes Täfelchen muß den Namen des Inhabers bezüglich Pflegers angeben. Obgleich die Schülerbeete nach Belieben bepflanzt werden können, so sollte doch auch wieder eine gewisse Einheitlichkeit herrschen und Beete für Gemüse, für Blumen und für Küchenkräuter des besseren Aussehens halber, etwas voneinander getrennt gehalten werden. Einige Versuchsbeete, welche zu vergleichenden Versuchen, zur Prüfung neuer Sorten oder zur Samengewinnung dienen, werden gemeinschaftlich bewirtschaftet. Die Arbeiten im landwirtschaftlichen Versuchsfelde und in der botanischen Abteilung sind nicht sehr zeitraubend; sie beschränken sich zumeist auf Reinhalten der Beete von Unkraut, sowie auf das Auflockern des Bodens bei Hackfrüchten und werden gemeinsam ausgeführt. An dem Betriebe der Bienenzucht beteiligen sich selbstverständlich nur die Knaben. Ehe sie am lebenden Volke arbeiten lernen, muß ihnen erst das Nötigste über Entstehung, Lebensweise und

Eigenschaften der Bienen mitgeteilt werden; die 3 Hauptarten der Bienen sind hinsichtlich ihres Äußeren und ihrer Thätigkeit zu besprechen, der Zellenbau und die innere Einrichtung des Stockes ist an einer leeren Wohnung zu zeigen. Um das Leben im Bienenstocke anschaulich zeigen zu können, ist es zweckmäßig, wenn sich der Lehrer einen sogenannten Beobachtungsstock herstellt, der auf folgende Weise gemacht wird: Ein ganz kleiner Bienenstock, der nur 6 Rähmchen faßt, erhält an seinen beiden Längsseiten Glaswände, die von außen mit Holzthürchen zu bedecken sind. Die Rähmchen werden, je 2 hintereinander so eingesetzt, daß 3 Reihen übereinander stehen und jede Wabe auf beiden Seiten von außen beobachtet werden kann. An einer Schmalseite des Stockes wird das Flugloch angebracht. Im Mai wird dann der Stock mit dem erforderlichen Beobachtungsmateriale besetzt und etwas isoliert aufgestellt. Aus einem volkreichen Stocke, den man umweiseln lassen will, nimmt man die alte Königin und bringt sie mit einer Brutwabe und den darauf sitzenden Bienen zu unterst in den Stock; daneben eine Wabe mit anslaufender Brut. Über diese beiden Rähmchen hänge man zwei leere Waben mit Arbeiter- und Drohnenzellen und oben auf schließlich noch 2 Waben mit Honigvorräten. An diesem Beobachtungsstocke zeige der Lehrer den Knaben die drei Bienenarten in ihrer Thätigkeit im Stocke, beobachte mit ihnen die Eierlage der Königin und erkläre den Zweck des Arbeiter- und Drohnenbaues. Hierauf entferne er die Königin und lasse eine neue ziehen. Dabei wird beobachtet, wie ein Volk sich benimmt, wenn es weisellos ist, wie es die Königinzellen herrichtet und aufbaut, wie das Bienenvolk einige Arbeiterlarven zu Königinnen erzieht; sodann das Ausschlüpfen der ersten Königin und das Tüten der übrigen, die dann von der ersten in der Regel abgestochen werden; endlich die Zeit, welche zur Ausbrütung einer Arbeitsbiene, einer Drohne und einer Königin erforderlich ist (16, 20, 24 Tage). Ist die Sommertracht günstig, so kann man den Stock noch durch einen Aufsatz ergänzen, in den man 2 Rähmchen Kunstwabe hängt und daran das Ausbauen derselben beobachtet, ebenso die Aufspeicherung des Honigs, wenn der Königin der Zutritt zu diesen beiden Waben durch ein Absperrgitter verwehrt ist. Im Herbst ist dann noch Gelegenheit, die Drohnenschlacht zu sehen und schließlich hat man eine junge Reservekönigin, die man bei der Einwinterung vielleicht ganz passend verwenden kann. Der kleine Beobachtungsstock läßt sich nicht überwintern.

Über den Betrieb des Schulgartens hat der Lehrer ein einfaches Tagebuch zu führen, um Einnahme und Ausgabe, ferner die beim Unterrichte und an den Versuchsbeeten gemachten Beobachtungen und Erfahrungen einzutragen. Pflege und Beaufsichtigung des Schulgartens verlangt viel Zeit und Mühe seitens des Lehrers. Es ist daher nur billig, wenn er für diese Mühewaltung durch eine angemessene Summe alljährlich von der Schulgemeinde entschädigt wird. Ebenso sollte man ihm zur Bewirtschaftung des Schulgartens, zum Ankauf von Sämereien, Setzlingspflanzen, Pfählen, Etiquetten, Bindematerial und dergl. einen jährlichen Zuschuß aus Gemeindemitteln gewähren. Der Ertrag des Schulgartens gehört zum Teil dem Lehrer, soweit nämlich Obst, Beerenfrüchte, Honig und Gemüse in Frage kommen. Freilich wird er vieles davon mit den Kindern teilen und diese, sowie auch Erwachsene, vielfach mit Sämereien, Blumenstecklingen, Früchten u. s. w. beschenken. Der Ertrag der Schülerbeete verbleibt den Kindern. Der Erlös aus der Baumschule fließt in die Schulgemeindekasse; doch verdient die löbliche Sitte, daß tüchtige Knaben bei ihrer Konfirmation mit einem Obstbäumchen aus dem Schulgarten beschenkt werden, welches sie daheim pflanzen und pflegen, unter Umständen auch Berücksichtigung.

**5. Der Unterricht im Schulgarten.** Wer einen Garten anlegt, verfolgt einen bestimmten Zweck dabei. In der Regel ist es der wirtschaftliche Nutzen, um deswillen ein Garten angelegt und bewirtschaftet wird. Beim Schulgarten ist es aber anders. Dieser hat keineswegs den Zweck, dem Lehrer oder der Gemeinde eine möglichst reiche Einnahmequelle zu bieten, er soll keineswegs nur ein Nutzgarten im gewöhnlichen Sinne sein, sondern er steht vorzugsweise im Dienst des Unterrichts und der Erziehung. Zwar bietet er dem Lehrer und den Schülern für ihren Fleiß auch manche schätzenswerte Frucht; zwar fördert er die Landwirtschaft und deren Zweige, den praktischen Obst- und Gartenbau ungemein und in manchen Ländern wird man ihn vielleicht schon um deswillen hoch halten; allein der Schwerpunkt seiner Wertschätzung liegt doch auf dem Gebiete der Jugenderziehung. Wie die Schule eine Anstalt ist, die im Dienste der

Erziehung und des Unterrichtes steht, so auch der Schulgarten; denn er gehört zu ihr wie die Schale zum Ei, er ist ein notwendiger Teil derselben und wird erst in Verbindung mit ihr zu einem schätzenswerten Unterrichts- und Erziehungsmittel. „Kein Unterricht ohne Anschauung!“ lautet die Parole unserer Zeit. Nun wohl, der Schulgarten macht es möglich, daß diese Forderung fast durchgehends erfüllt werden kann. Für viele Unterrichtsdisziplinen liefert derselbe zahlreiche Anschauungsobjekte oder bildet selbst ein vorzügliches Anschauungsmittel; für andere bildet er zahlreiche Vergleichungspunkte, die an Wert einer direkten Anschauung sehr nahe kommen. So ist er ein wertvoller Träger der Anschauung für den Unterricht. Dieser Unterricht im Schulgarten tritt auf, teils als gelegentliche Belehrungen, teils als geordneter Unterricht, teils als praktische Arbeiten, teils als ständige Naturbeobachtungen. Schon bei der Ausführung der verschiedenen praktischen Arbeiten im Schulgarten findet der Lehrer wiederholt Gelegenheit, mancherlei Belehrungen einzuflechten. So wird er beim Graben der Beete auf die Notwendigkeit der Bodenbearbeitung hinweisen, die verschiedenen Bodenarten besprechen und die Anwendung der Gartengeräte nicht nur zeigen, sondern auch erklären und ihre Wirkung auf physikalische Gesetze zurückführen. Die bei der Arbeit aufgefundenen Kleintiere wird er hinsichtlich ihrer Lebensweise, ihrer Merkmale und Eigenschaften mit den Kindern besprechen; er wird letztere mit den nützlichen und schädlichen Tieren des Gartens bekannt machen und zur Schonung der nützlichen ermahnen, zur Vertilgung der schädlichen aber auffordern. Beim säen, pflanzen, hacken, jäten und gießen wird er ihnen verschiedene zweckmäßige Anweisungen geben und praktische Handgriffe zeigen, wonach sie erfolgreich arbeiten können; mancherlei Naturerscheinungen werden ihn veranlassen, verschiedene Naturgesetze und Regeln zu erörtern, zu erklären und das Gelernte in der Praxis zu verwerten. Endlich wird er bei der Ernte auf die verschiedenartigen Verwendungsweisen der Gartengewächse aufmerksam machen und den Nährwert einer jeden Fruchtart feststellen. — Neben diesen gelegentlichen Belehrungen soll und muß der Lehrer aber auch einen Teil des geordneten Unterrichts im Schulgarten geben, insofern es die Witterung gestattet. Der größte Teil des naturkundlichen Unterrichtes kann im Sommer im Schulgarten abgehalten werden, da er daselbst seine beste Stütze in der unmittelbaren Anschauung und Beobachtung findet. So kann eine Naturgeschichtsstunde im Garten gehalten werden über die verschiedenen Bodenarten, ihre Verbesserung und zweckmäßige Bearbeitung; eine andere über die Ernährungsorgane, das Wachstum und die Lebensbedingungen der Pflanzen; eine dritte über die Vermehrung und Fortpflanzung derselben; ferner je eine Stunde über die verschiedenen Blatt-, Blüten- und Fruchtformen, über die nützlichen Kleintiere im Garten, über die Bekämpfung der Obstschädlinge, über praktischen Vogelschutz u. dergl. mehr. Bei Besprechung der vergleichenden Versuche, die der Lehrer im Schulgarten anstellt, ist nach erfolgter Beobachtung der Unterricht gleich am Versuchsbeete anzuschließen. So z. B. 1. Versuch: Auf einem Beete werden die Hälfte der Kohlpflanzen mit stickstoffreichem Dünger gedüngt, während die andere Hälfte mit stickstoffarmem Dünger oder gar nicht gedüngt wird; Erfolg: die ersteren stehen sehr üppig; Gesetz: stickstoffreicher Dünger erzeugt viel Blattmasse. 2. Versuch: Auf ein Beet pflanze man Runkelrüben, Rettige, rote Rüben oder dergl.; die eine Hälfte der Pflanzen wird regelmäßig bis auf 2 Herzblättchen abgeblattet, während man die übrigen ungestört weiter wachsen läßt; Erfolg: die abgeblatteten Pflanzen setzen nur kleine, unscheinbare Knollen an; Gesetz: Starkes Abblatten schwächt die Pflanzen und ist daher schädlich. 3. Versuch: Ein Beet wird mit Möhren besät; die eine Hälfte säe man sehr dicht, die andere sehr weit; ein anderes Beet bepflanze man in ähnlicher Weise mit Kohl oder Sellerieplanzen; Erfolg: Auf derjenigen Seite, wo die Pflanzen dicht stehen, ist die Entwickelung derselben mangelhaft, auf der andern bedeutend besser; Gesetz: Zu dichter Stand der Pflanzen beeinträchtigt deren Wachstum und infolgedessen den Ertrag. — Ähnliche Versuche können hinsichtlich der Tiefkultur, der Auswahl des Saatgutes, des Fruchtwechsels u. s. w. gemacht werden. Doch ist erforderlich, daß der Lehrer derartige Versuche in direkte Verbindung mit seinem Lehrplane bringt und in denselben einstellt; auch muß er überall im Unterrichtsplane anmerken, wo und wann er den Schulgarten als Unterrichtshilfe und Anschauungsobjekt zur Benutzung heranzuziehen gedenkt. Herrliche Unterrichtsbilder, getragen von direkter Anschauung kann er aber gewinnen, wenn er

nach den Forderungen Junges die Objekte im Schulgarten als Lebensgemeinschaften en miniature gruppiert. Dann behandelt er in den Unterrichtsstunden oder als Wiederholungsaufgaben: das Pflanzen- und Tierleben im Schulgartenteich, die schönsten Waldbäume im Schulgarten, die nützlichen Waldsträucher, die Blumen des Schulgartens, den Apfelbaum als gütigen Herbergswirt, die schönsten Wiesenblumen, die besten Futtergräser, die Dreifelderwirtschaft des Feld- und Gartenbaues, die nützlichen Garteninsekten, die Schädlinge des Obstbaues; diejenigen Pflanzen, welche dem Menschen Nutzen gewähren; sei es, daß sie ihm Nahrung und Kleidung liefern, oder zur Herstellung seiner Wohnung dienen, oder ihm heilsame Arznei oder Genußmittel spenden.

Doch nicht allein den naturgeschichtlichen Unterricht kann der Lehrer im Schulgarten geben, sondern auch einen Teil des geometrischen, physikalischen und mathematischen Unterrichtes. So kann eine Knabenklasse unter Anleitung des Lehrers den Schulgarten ausmessen und seinen Flächeninhalt berechnen; die Bodenneigung kann mit Hilfe eines Nivellierinstrumentes oder einer Wasserwaage gemessen werden; man kann die Höhe eines Baumes oder Hauses mit Hilfe der Schattenlänge berechnen lassen, ebenso den Flächeninhalt einzelner Gartenbeete von rechtwinkeliger, schiefwinkeliger oder kreisrunder Gestalt ermitteln; endlich kann man allerhand geometrische Figuren, als Kreise, Ovale, Rauten, Dreiecke, Vierecke, Vielecke; auch manche geometrischen Körper, als Säulen, Kegel, Kugeln u. s. w. aufsuchen lassen und daran die Flächen- und Körperberechnung anschließen.

Unzählige Anschauungsobjekte liefert der Schulgarten auch den übrigen Unterrichtsdisziplinen; so dem Zeichenunterrichte: Blattformen, Blütenteile, Blumen, Baumschlag; ferner Objekte für perspektivische Behandlung, als Bienenkörbe, Lauben, Nistkästen u. dergl. Die Naturlehre findet mancherlei Beispiele zur Begründung verschiedener Naturgesetze; so die Anlegung eines Springbrunnens als Beispiel für kommunizierende Gefäße; der Brunnen als Beispiel für die Saugpumpe; reife Früchte fallen vom Baume, infolge der Schwerkraft; Wasser in die Untersätze der Blumentöpfe gegossen, steigt nach oben, infolge der Kapillarität; unterm Schnee ist die Temperatur höher als in freier Luft, infolge der verhinderten Wärmeausstrahlung; nach einem Regen wird die Lufttemperatur kühler, infolge der Verdunstungskälte; die Sonnenstrahlen wirken auf schräggestellte Frühbeetfenster stärker, infolge des größeren Einfallswinkels; schwarze Gegenstände erwärmen sich besser als helle, infolge mangelhafter Zurückwerfung des Lichtes u. dergl. mehr. — Der deutsche Unterricht findet reichliches Material zu Aufsätzen; zu solchen dürften sich eignen: Der Schulgarten im Frühling und Sommer. Mein Blumenbeet. Das Leben der Honigbiene. Weshalb pflanzt man Obstbäume? Wie fertigt man einen Starkasten? Der Nutzen der Singvögel. Wie bekämpft man die Obstschädlinge? Unser Schulaquarium. Des Gärtners Freunde aus der Tierwelt. Weshalb taugt der Bock nicht zum Gärtner? Auch für die Heimatkunde, Geographie und den Gesangunterricht liefert der Schulgarten vielfach Stoff und Anschauungsmaterial.

In gegliederten Schulen nimmt die ganze Klasse an dem Unterrichte im Freien Teil; in ungeteilten Landschulen kann man die Kleinen unter Aufsicht eines älteren Schülers im Schulzimmer zurücklassen und beschäftigen, während Ober- und Mittelklasse zusammen, oder abwechselnd jede für sich Unterricht im Freien genießt. Diesem Unterrichte im Freien reden namhafte Pädagogen der Neuzeit das Wort. Die auf Anregung Sr. Majestät des Kaisers Wilhelms II. im Jahre 1892 in Berlin zusammengetretene Schulkonferenz empfiehlt ihn unter Ziffer 4 mit den Worten: „Der Unterricht im Freien ist für die Naturkunde sowie für die geographische und geschichtliche Heimatkunde auf alle Weise zu fördern.“ Am naturgemäßesten läßt sich dieser Unterricht im Schulgarten erteilen.

Endlich besteht der Unterricht im Schulgarten noch in ständigen Naturbeobachtungen, die die Kinder unter Anleitung des Lehrers vornehmen. Sie beziehen sich auf die Witterungsverhältnisse, auf Auf- und Untergang der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten, auf Windrichtung und Wolkenbildung, auf fortschreitende Entwickelung einzelner Pflanzen vom Keimen des Samens bis zur Fruchtbildung, auf die Thätigkeit nützlicher und schädlicher Tiere, blühende Pflanzen u. dergl. mehr. Damit der Lehrer den Kindern allwöchentlich solche Beobachtungsaufgaben stellen kann, muß er selbst ein fleißiger und guter Naturbeobachter sein und sich eine derartige Aufgabensammlung nach Jahreszeiten, Monaten und Wochen geordnet, zusammenstellen. Diese Beobachtungen

haben den Zweck, den Unterricht vorzubereiten; durch sie werden die Sinne der Kinder geschärft, das Denken und Urteilen geübt und das Interesse wachgerufen.

**6. Pädagogische und volkswirtschaftliche Bedeutung desselben.** Die neueren Bestrebungen der Pädagogik sind darauf gerichtet, den Schulunterricht mit den Anforderungen des praktischen Lebens mehr als bisher in Einklang zu bringen. Unsere Zeit fordert einen Unterricht, der mehr auf das praktische Leben Rücksicht nimmt, fordert eine Bildung, die sich besonders auf einer breiten naturwissenschaftlichen Grundlage aufbaut und durch Selbstbeobachtung und Selbstthätigkeit frühzeitig diejenigen Kenntnisse und Erfahrungen sammelt, die dem Zöglinge im späteren Leben vom besten Nutzen sein können. Da nun derjenige Unterricht der beste ist, der auf direkter Anschauung beruht und dessen Frucht vom Zögling selbst erarbeitet wird, — der Schulgarten aber gerade für den naturkundlichen Unterricht das beste und reichhaltigste Anschauungsmagazin darstellt, so ist es zweifellos, daß wir im Schulgarten eine schätzenswerte Unterrichtshilfe besitzen. Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts (s. d.), welche den Stoff nach Lebensgemeinschaften gruppieren, ferner die gegenseitige Einwirkung der Lebewesen aufeinander besonders betonen und von der fortgesetzten Selbstbeobachtung und direkten Anschauung des Schülers den guten Erfolg mit Recht abhängig machen, erfordern geradezu die Anlage der Schulgärten, um die direkte Anschauung stets zur Hand zu haben und die nötigen Beobachtungen ohne großen Zeitverlust und unter der Kontrolle des Lehrers machen zu können. Durch diese Selbstbeobachtungen wird das Interesse wachgerufen, die Sinne geschärft, das Urteil geklärt. Der tägliche Umgang mit Bäumen, Blumen und sonstigen Naturdingen erweckt Freude an ihnen und Liebe zur Natur. Die durch direkte Anschauung erworbenen Kenntnisse führen notwendig zur rechten Würdigung der Naturkräfte und ihrer Wirkungen, zur Bewunderung der Naturschönheiten, die sich vielfach in den herrlichsten Farben und Formen kundgeben, und endlich zur Bewunderung dessen, der all' diese Schönheiten in's Dasein rief. Der in voller Sommerpracht prangende Schulgarten läßt uns Höltys Gedicht: „Schönheit der Erde" so recht verstehen, welches in den Worten ausklingt:

„O, wunderschön ist Gottes Erde
und wert, darauf vergnügt zu sein!
Drum will ich, bis ich Enget werde,
mich dieser schönen Erde freu'n."

Der Lehrer versäume nicht, auch Paul Gerhardts Sommerlied:

„Geh' aus, mein Herz, und suche Freud'"

bei Betrachtung des blühenden Schulgartens anzuschließen, weil es mehr als sonst eins geeignet ist, Liebe zur Natur, Liebe zum Garten und Liebe zur Heimat anzuregen und zu fördern.

Außer der schätzenswerten Unterrichtshilfe ist der Schulgarten aber auch weiter ein vorzügliches Erziehungsmittel. Sein Hauptziel ist die Erziehung zur Arbeit. Zwar hat er dieses Ziel mit andern Veranstaltungen gemein; aber zum ersten können im Garten alle Kinder, groß und klein, ihren Kräften gemäß, beschäftigt werden und schon dieses Beschäftigtsein giebt den Kleinen Freude, erzieht Arbeitslust und stärkt das Selbstvertrauen auf die eigne Kraft; zum andern ist die Arbeit in frischer, freier Luft für die Gesundheit der Kinder weit zuträglicher als z. B. die Arbeit in den Schülerwerkstätten. Doch soll den letzteren deshalb kein Vorwurf gemacht werden; sie wirken da, wo sie ein Bedürfnis sind, gewiß sehr segensreich und fördern das Volkswohl. Es lassen sich dieselben sogar sehr leicht und mit Vorteil an die Schulgärten angliedern, indem im Herbst und Winter, nachdem die Gartenarbeiten beendet sind, die Knaben den Handfertigkeitsunterricht (s. d.) in der Schülerwerkstatt genießen.

Diese Schulgartenarbeit, richtig vom Lehrer geleitet, mit Lust und Verständnis betrieben, fördert Fleiß, Aufmerksamkeit, Einsicht, Geschicklichkeit, Selbständigkeit; sie bildet den Sinn für Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Schönheit und treue Pflichterfüllung im Schüler und wird so zur Grundlage eines festen Wollens, und selbständigen Handelns, also zur Grundlage eines sittlichen Charakters. Der freie Verkehr im Schulgarten giebt dem Lehrer Gelegenheit, seine Schüler in kürzester Zeit gründlicher und besser kennen zu lernen, als im Schulzimmer; er wird deshalb im stande sein, in passendster Weise und mit den geeignetsten Mitteln die Erziehung des Einzelnen zu leiten. Die gemeinsame Arbeit im Schulgarten weckt auch den Gemeinsinn im Kinde, das Gefühl der Zusammengehörigkeit und der gegenseitigen Hilfsbereitschaft; sie verschafft der Handarbeit wieder mehr Achtung und lehrt auch die Ar-

Digitized by Google

beit anderer richtig beurteilen und schätzen. Vor allen Dingen aber lernen die Kinder den Grundsatz verstehen und beherzigen „Arbeit schändet nicht!“ wohl aber der Müßiggang, weil er aller Laster Anfang ist. Groß und nachhaltig ist dieser erziehende Einfluß der Arbeit auch für später. Oft noch wird sich der alternde Mann im eigenen Garten und auf dem eigenen Felde, beim Anblicke der oder jener Pflanze, jener Zeit erinnern, in der er einst als Knabe im Schulgarten gar manches von ihr gehört und gelernt hat; vieles wird ihm heute verständlicher sein als damals, aber die frühgewonnene Anregung wird er deshalb nicht geringer schätzen und gewiß wird er jetzt als Mann an Eifer, Einsicht, Akkuratesse und erfolgreichem Thun dem Knaben von einst nicht nachstehen wollen.

Eine Veranstaltung, welche so viele erziehliche Momente in sich vereinigt wie der Schulgarten, wird deshalb von keinem einsichtsvollen Pädagogen eine Abweisung erfahren. In der That sprechen sich deshalb auch viele Schulmänner der Gegenwart nur günstig über den Schulgarten aus. So sagt z. B. M. Vierthaler: „Nachahmenswert ist das Beispiel der alten Perser, welche ihren Kindern, vom Königssohne bis zum Sohne des Knechtes herab, die Kultur des Bodens und insbesondere Gärtnerei und Baumzucht zum Gesetze machten.“ — Schulrat Kellner sagt: „Vor allem möchte ich den Landlehrern Gartenbau, Blumenzucht und Obstbau empfehlen.“ — „Handarbeiten sind dem Knabenalter für die Körperbildung vorteilhaft; so Gartenbau, leichte Tischlerarbeit, Versuche im Drechseln“ sagt Sailer. — „Die Vorteile auch des kleinsten Gartens sind so mannigfaltig und groß, daß keine Schule desselben entbehren sollte.“ (Demeter.) — „Eine Schule ohne Garten ist wie ein Hirsch ohne Wasser.“ (Dr. Georgens.) — „Der Schulgarten ist eine Pflanzstätte für lebendige Erkenntnis der Natur und edle Freuden an derselben und ein vorzügliches Mittel zur Erziehung.“ (Prof. Schwab.) — „Nicht das Kraut und nicht der Baum allein ist es, dessen Blätter, dessen Frucht wir dem Kinde im Schulgarten bieten, sondern Liebe zur Natur, Liebe zur Arbeit, Liebe zur Heimat.“ (F. Langauer.) — „Die Schulgartenfrage gewinnt bei der Entwickelung des Volksschulwesens immer mehr an Bedeutung.“ (Marcsch.) — „Bei keiner Volksschule sollte ein Schulgarten fehlen; und jede Gemeinde, die den Beschluß faßt, einen Schulgarten an ihrer Schule zu errichten, legt ein Kapital an, dessen reiche Zinsen sie in dem Wohlstande ihrer zukünftigen Gemeindemitglieder genießt.“ (Jablanzy.) — „Es wird, es muß die Stunde kommen, wo die bisher mit Blindheit geschlagenen Augen sich öffnen und rückhaltlos anerkennen werden, daß das Institut der Schulgärten ein unermeßlicher Segen für die Bevölkerung geworden ist.“ (Sprenger.) — Der Schulgarten hat endlich noch eine hervorragende volkswirtschaftliche Bedeutung. Franz Langauer in Wien nennt die Schulgärten die Pioniere des landwirtschaftlichen Fortschrittes und kennzeichnet damit die Bedeutung der Schulgärten auf's beste. Wie die Grundlage aller Bildung, so geht auch aller Anfang der Kultur, der Aufschwung von Gewerbe und Landbau zumeist von der Volksschule aus. Auch der Landmann kann heutigentages eines gewissen Maßes naturwissenschaftlicher Kenntnisse nicht mehr entbehren, wenn er mit Erfolg wirtschaften und konkurrenzfähig bleiben will. Die Anfänge dieser naturwissenschaftlichen Kenntnisse übermittelt ihm in den meisten Fällen die Volksschule. Der kürzeste und sicherste Weg aber, dieses Ziel zu erreichen, ist der Schulgarten, ist die eigene Beobachtung, die eigene Thätigkeit, der selbst mit ausgeführte Versuch in demselben. Das, was der Knabe im Schulgarten gelernt, wird er dereinst bei der Bewirtschaftung seines Besitztums verwerten und der Erfolg, der Aufschwung und Fortschritt, den die Landwirtschaft aufzuweisen hat und später noch aufzuweisen haben wird, ist daher zum großen Teile eine Frucht des Schulgartens. Der gefällige Eindruck, welchen der Schulgarten auf die Ortseinwohner macht, bleibt nicht ohne Einfluß auf die Dorfgärten. Viele werden es in Fleiß und Pünktlichkeit dem Schulgärtner, in Bezug auf Reinlichkeit, Schönheit, und Ertragsfähigkeit aber dem Schulgarten gleichthun wollen. Dieser günstige Einfluß wirkt um so sicherer, je enger der Lehrer mit den Ortsbewohnern in Verbindung tritt. Am ehesten ist dies möglich, wenn der Schulgarten auch am Sonntage geöffnet ist und jedermann ungehindert Zutritt haben kann. Vielfach entspinnt sich da in den Sonntagsnachmittagsstunden ein freier, ungezwungener Gedankenaustausch zwischen Schulgärtner und Publikum, welcher beiden Teilen Gewinn bringt. Die schönen Früchte im Schulgarten werden in vielen Besuchern den Wunsch rege werden lassen, auch Samen von dieser oder jener Sorte

zu besitzen, um im eigenen Garten eben solche Früchte erzielen zu können. Vielfach kann der Schulgärtner durch reichliche Samenzucht diesen Wünschen entsprechen und es werden auf diese Weise gute, empfehlenswerte Obst- und Gemüsesorten, schöne Blumen u. dergl. zum Vorteile der Einwohner weiter verbreitet. Ja sogar manche neue Gemüse- und Obstsorten, neue Blumen, welche in jener Gegend noch gänzlich unbekannt waren, oder manche Gartenspezialitäten, wie Spargelbau, Erdbeerzucht, Gemüsesamenzucht, Rosen- und Blumenzucht, besonders in der Nähe größerer Städte werden auf diese Weise durch den Schulgarten angeregt und oft in kurzer Zeit im Orte so allgemein verbreitet, daß sie eine lohnende Einnahmequelle für die Bevölkerung werden und den Wohlstand fördern helfen. Die schattige Laube im Schulgarten, die prächtigen Rosenstämme auf den Robotten, die volltragenden Weinspaliere an den Wänden und die fruchtreichen Pyramidenbäumchen auf den Beeten finden den Beifall manches Ortsbewohners und lassen in ihm den Entschluß reifen, gleichfalls etwas zur Verschönerung seines Wohnsitzes zu thun. — Mancher wohnt seitdem nicht mehr im wilden Hag umgeben von Dornengestrüpp, oder am sumpfigen Anger, von Weiden und Erlen eingeengt, sondern im rebenbeschatteten Haus, inmitten des freundlichen Hausgartens, mit blühenden Blumen vor den Fenstern und der Aussicht auf die schwerbeladenen Apfelbäume, die jetzt den weiten, geebneten Dorfplan beschatten. — „Ein gutes Beispiel erweckt Nacheiferung", so heißt es mit Recht auch vom Schulgarten. Der wohlgepflegte Schulgarten steht vielen strebsamen Ortsbewohnern als Muster vor den Augen und spornt zur Nacheiferung an. So dankt manches Dorf sein freundliches, einladendes Äußere dem Einflusse des Schulgartens. Der Schulgarten hat somit für die Gemeinde eine hervorragende kulturelle Bedeutung. Er macht die Jugend, insbesondere auch die Fortbildungsschüler mit den wichtigsten Grundlehren der Landwirtschaft bekannt, zeigt durch praktische Versuche, auf welche Weise Feld- und Gartenbau betrieben werden muß, um einträglich zu werden und giebt zugleich die ertragsfähigsten Sorten an, um vor jedem Fehlgriffe zu bewahren. Er wehrt der Verrohung und fördert Fleiß und Tüchtigkeit. So wird der Schulgarten zu einem Pionier der Kultur, zum Förderer des praktischen Fortschrittes, zum Begründer des Wohlstandes in der Gemeinde.

Die Einrichtung des Schulgartens ist an den meisten Orten nicht sehr schwierig, da fast überall ein Gärtchen am Schulhause vorhanden ist. Jeder Schulneubau sollte aber gesetzlich mit einem solchen versehen werden. Nicht nur Gemeinde und Staat, sondern auch landwirtschaftliche, auch Obst- und Gartenbauvereine haben an der Errichtung von Schulgärten Interesse und sollten dieselben mit fördern helfen. An geeigneten Schulgärtnern dürfte es in Zukunft auch nicht mehr fehlen, da gegenwärtig fast jedes Seminar einen Seminarschulgarten besitzt, in welchem die Seminaristen in Landwirtschaft und Gartenbau vorgebildet werden.

Der Gedanke des Schulgartens ist ein so einfacher und natürlicher, daß man sich im kommenden Jahrhundert darüber wundern wird, wie öffentliche Unterrichts- und Erziehungsanstalten bisher ohne dieses vorzügliche Unterrichts- und Erziehungsmittel haben bestehen und ihrer Aufgabe gerecht werden können.

Der Schulgarten ist und bleibt das reichhaltigste Anschauungsmagazin und die beste Unterrichtshilfe für die Volksschule. Mögen die Regierungen dessen stets eingedenk sein und dafür sorgen, daß keiner Schule diese wichtige Hilfe mehr fehle und keine Gemeinde dieses segensreich wirkende Kulturmittel entbehre.

**Litteratur:** Schwab, Der Schulgarten. Wien, Ed. Hölzel, 1876. — Mell, Einrichtung und Bewirtschaftung des Schulgartens. Berlin, P. Parey, 1885. — Nießen, Der Schulgarten. Düsseldorf, L. Schwann, 1896. — B. Cronberger, Der Schulgarten, Frankfurt a. M. 1898.

Triptis i. Thüringen. E. Gang.

## Schulgebäude

s. Bau von Schulhäusern

## Schulgebet, Gebet

1. Begriffsbestimmung. 2. Gebetsquellen. 3. Hinneigen des Kindes zu dem Gebete. 4. Mittel und Gelegenheiten zur Förderung des Gebetslebens in der Schule. 5. Das Schulgebet und das Gebet der Schule. 6. Gebetswirkung.

**1. Begriffsbestimmung.** Unter dem Schulgebete ist hier das in der Schule von Lehrer und Zögling gesprochene Gebet verstanden, oder auch das, das letzterer überhaupt in der Lebenszeit spricht, in der er die Schule besucht. Die Niederschrift hat die Volksschule im Auge.

**2. Gebetsquellen.** Im Leben und in der Schulen wird viel gebetet. Aber es ſcheint vielfach nur aus Gewohnheit, ohne inneren Herzensdrang zu geſchehen. Die Gründe dafür können mannigfaltiger Art ſein; einer, vielleicht der wichtigſte, liegt darin, daß die Gewißheit des alliebenden Gottes, der zu uns vernehmlich ſpricht, aber auch unſere Sprache vernimmt und bei der Einwirkung auf uns berückſichtigt, den Betenden nicht immer gegenwärtig iſt. Darum mag zuerſt, wenn auch nur ein ganz flüchtiger Blick auf die Quellen gethan werden, die Gott verkündigen.

Sie rauſchen in jeder Altersſtufe des Menſchenlebens heute noch ſo friſch wie vor Jahrtauſenden. Man labt ſich immer wieder an ihnen, jedoch nur ganz bevorzugte Menſchen geben ſich ihrem Einfluſſe ganz hin. Zuerſt wurde und wird Gott aus der Natur erkannt: ihre Schönheit, Erhabenheit, ihre uns Menſchen unentbehrlichen Gaben, ihre weiſe Einrichtung mit der tiefen Einwirkung auf das menſchliche Gemüt lehren ihn. Beim Einleben in die heimatliche Natur verſteht auch ſchon das Kind: Dich predigt Sonnenſchein und Sturm —. Weiter führen zu Gott die Erfahrungen, die man an ſich macht als Einzelweſen und im Gemeinſchaftsleben. Sie liegen in Leid und Freud, in gelingender und ſchwerfällig fortſchreitender Arbeit, im Berufs- und Geſellſchaftsleben, im Gottes- und Weltdienſt, im Bedenken des Gegenwärtigen und des Zukünftigen und ſonſtiger tauſendfacher Verhältniſſe und Beziehungen offen zu Tage. Nachdrücklich beſonders redet die allgemeine Erlöſungsbedürftigkeit aller dageweſener und noch lebender Menſchenſtämme, und die Kulturgeſchichte berichtet in Mythen und Sagen davon und erzählt von den im grauen Altertume hierfür entſtandenen Gebräuchen. Nicht minder eindrucksvoll iſt der Glaube an die perſönliche Unſterblichkeit. Wer Augen hat zu ſehen und Ohren hat zu hören, wird's empfinden. Nur der Gedankenloſe und Stumpfſinnige und derjenige, der ſich in Ideen abſichtlich oder zufällig verlor, die Gott ableugnen, geht in beklagenswerter Weiſe an dem erfriſchenden Born vorüber.

So iſt zu allen Zeiten das religiöſe Empfinden des Menſchengeſchlechts geweſen. Die Wiſſenſchaft redet von äſthetiſchen, theoretiſchen und praktiſchen Religionsgrundlagen. Es ſoll auch dazu ein ganz flüchtiger Streifzug unternommen werden. Die Phantaſie, beſonders die des kindlichen Alters, belebt die Welt; ſie dichtet, idealiſiert, perſonifiziert; letzteres hauptſächlich dann, wenn aus den in der Natur in großer Maſſe auftretenden Umwandlungen, Erfolgen, Wirkungen nach den Urſachen geforſcht wird. Die Erſcheinungswelt wird dann überſchritten, und es kommt die zuerſt ahnende, ſchließlich zwingende Erkenntnis, daß Gott iſt. In die Phantaſie, dieſe Verſchönerin und Beglückerin, fließt das Denken ein, iſt mit ihr bald feſt vereinigt, verfolgt aber ſelbſtändige Ziele. Aus der ſichtbaren, herrlichen Welt muß auf ihren Schöpfer geſchloſſen werden, aus dem jahrtauſendelangen Grünen und Blühen der Erde auf den Verſorger, Erhalter; aus den mannigfaltigen Schickſalen, oft unbegreiflichen und wunderbaren, die uns ſchließlich zu ſonnigen Höhen führen wollen, auf den liebevollen, göttlichen Führer. Das natürliche Bedürfnis, das Bleibende in der Erſcheinungen Flucht zu ſuchen, die Wahrheit zu finden, treibt denkende Menſchen zu Gott. Das geſchieht heute, geſchah in alter Zeit und wird bis in alle Ewigkeit ſo bleiben. Die praktiſchen Grundlagen der Religion entſpringen aus der menſchlichen Schwäche und Hilfsbedürftigkeit nach leiblicher und geiſtiger Rückſicht. In der Arbeit, im Streben, in der Erfüllung der Pflichten, beſonders im Hoffen ſpüren wir unſere Schwäche. Im irdiſchen Glück, in der Wiſſenſchaft ſtößt der Menſch auf für ihn unlösbare Widerſprüche und ganz beſtimmte, für ihn unüberſchreitbare Grenzen. In wieviel Irrgänge, deren Auswege uns verſchloſſen ſind, gelangen wir! Viele Strebende ſuchen Zuflucht bei der Ethik. Alles rechte, wahre Wiſſen hebt den Menſchen höher, führt ihn zu neuen Strebezielen, die er zu ſeinem und ſeiner Mitmenſchen Beſten erreichen ſoll. Ideale zur Verwirklichung im Leben zeigt die Ethik. Sie ſind bekannt und ſtimmen mit den religiöſen Forderungen überein. Ihre Vorausſetzungen aber ſind ganz andere, und die größte Vertrautheit mit den ethiſchen Lehren giebt nicht im entfernteſten die Gewißheit ihrer Verwirklichung auch nur in den Anfängen. Der ſich heute in Stadt und Land regende Bildungstrieb iſt (nach Lubbok) zuletzt auf religiöſe Sehnſucht zurückzuführen. Weil der Menſch Anſchluß und Beiſtand ſuchen muß, führt ihn der Weg zu Gott.

Jede Einzelwiſſenſchaft bringt beſondere Belege für das ſegnende Walten des lieben Gottes. Ich verweiſe hier jedoch nur auf die Pſychologie und gebe eine knappe Andeutung über die pſychiſchen Urſachen, aus denen die

religiösen Vorstellungen hervorgehen und sich weiter bilden. Diese Darlegung wird vorgenommen, um einige tiefer gehende Fragen zu streifen. Die religiöse Vorstellung, die sich in jedem normalen und unter gesunden Verhältnissen aufwachsenden Menschen bildet, nimmt ein uns Menschen gegenüber thätiges Übernatürliches an, von dem unser Wohl und Wehe, unser ewiges Heil ausgeht, von dem unser Glück und Unglück abhängig ist, und das in unser Leben einen Bestandteil einfügen oder aus ihm entfernen kann, der in keines Menschen Hand liegt.*) Unser Thun, Sein und Hoffen ist ihm ganz und gar in die Hand gegeben. Dieses Übersinnliche kann nur Gott und das von ihm ausgehende Wirken kann nur göttliches sein. Der Anstoß zur Entstehung der religiösen Vorstellung wird dadurch gegeben, daß zu jeder Vorstellung die Vorstellung von etwas Übernatürlichem treten, bezw. aus dem Inneren des Menschen zu ihr gesellt werden kann. Das Anschauen der im Frühlingsschmuck prangenden Natur, das Rauschen des Waldes erzeugen psychologische Wahrnehmungen, aber von alters her ist zu ihnen ein Übernatürliches getreten. Alle Völker, von alter Zeit an, und Kinder und Erwachsene von heute, haben mit jener psychologischen Wahrnehmung zugleich einen Hinweis auf Gott und sein Schaffen empfunden. Deshalb dichtet Hey: Der liebe Gott wohnt in dem Wald, und deshalb fühlten schon die alten Deutschen im Rauschen der Eichen Gott. An den Vorstellungen haftet bei den Spannungsverhältnissen, in die sie gegenseitig zufolge des Gesetzes der freisteigenden Vorstellungen treten, das Gefühl und das Wollen. Auch wenn das Gefühl als ursprünglich angesehen wird, gesellt es sich zu den Vorstellungen. Es ist Wohl- oder Wehegefühl; ersteres z. B. am sonnigen Sonntagsmorgen, der in stiller Feier verbracht wird, letzteres z. B. beim Anblick eines in die dunkele Tiefe der Erde führenden Schachtes. Der Sternenglanz erhebt, die aufgehende Sonne giebt neuen Mut, neue Hoffnung. Das Wollen will das rechte Wohlgefühl immer wieder haben, verstärken, das Wehegefühl aber meiden. Da menschliche Kraft dies allein nicht bewerkstelligen kann, so wird mit Hilfe der Phantasie nach außersinnlichen Hilfen gesucht. Man wollte solche in den Naturkräften erkennen; sie wurden personifiziert (z. B. von den alten Griechen). Von ihnen aus, so zeigt das fortschreitende Denken, ist wieder nur ein Schritt zu Gott. Zu ihm leitet auch die folgende Überlegung. Es wird eingesehen, daß Ursachen Folgen nach sich ziehen. Vieles Kommende ist für den Menschen von Interesse. An dasselbe knüpfen sich bestimmte Hoffnungen oder Befürchtungen. Auf den regelrechten Verlauf, der uns das Erwünschte bringt, richten sich unsere Absichten und Handlungen. Beim ausbleibenden Erfolge entspringt der Wunsch, die Zukunft zu erforschen, und da es an Mitteln hierfür fehlt, so sucht der Mensch bei seinem Gott durch eine für möglich gehaltene Einwirkung eine ihm wohlthuende Folge zu erhalten. Dies führt zu dem religiösen Glauben. Dieser ist je nach der geistigen Veranlagung, der Denkfähigkeit, der Weite und Tiefe der Vorstellungen individuell. Immer aber gehört er zu den ältesten Bestandteilen des Seelenlebens und bildet sich, da die sinnliche Seite der Wahrnehmungen schon in frühester Jugend überschritten wird, im ersten Lebensanfange. Er ruht auf den religiösen Vorstellungen, die, da sie aus dem ganzen Vorstellungsleben überhaupt hervorgehen, so groß, stark, weit und verzweigt sind wie dieses selbst. Er beherrscht daher nach allen Richtungen hin alle Seelenregungen. Wird er also nicht absichtlich unterdrückt und in seiner Bildung gehindert, so wird alles Urteilen, Wollen und Handeln, das ganze Leben nach ihm bestimmt. Von ihm aus wird in Gegenwart und Zukunft alles Glück und Unglück erwartet. — Der Glaube ruht demnach auf eben so sicherer Grundlage wie das Wissen. Thöricht aber ist's, die Glaubenssätze beweisen wollen. Ihre Grundlagen überschreiten das Thatsächliche, sind also der Wissenschaft im herkömmlichen Sinne nicht zugänglich.

Hierzu treten die weit tiefer gehenden, neues Licht verbreitenden und höhern Aufschluß gebenden Thatsachen der christlichen Religion. Das Kind erfährt sie in der frommen Familie, der Schule und Kirche. Sie fordern den innigen und festen Anschluß an Gott und führen zu einem neuen Verkehr mit ihm, zu dem einzig wahren. Denn der Umgang mit Gott nach jener natürlichen Religion ist im christlichen Sinne nur ein Scheinumgang. Wenn er trotzdem erwähnt wurde, so geschah es nur, weil durch das Angegebene sich viele zum Gebete leiten lassen.

Besonders eine große und gewisse That-

*) S. Strümpell: Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Kap. 12.

sache ist in der uns Menschen von Gott geoffenbarten Religion von grundlegender Bedeutung, die Thatsache, daß Jesus Christus in die Welt gekommen ist, die Sünder selig zu machen. Als Thatsache überragt sie an Gewißheit und Kraft jede Lehre. Personen, die das Leben des Herrn verstanden, haben von den Jüngern Christi an immmer wieder andere zu ihm geführt. Auch uns ist es so möglich, zu dem inneren Leben des Herrn zu kommen und es zu erfassen. An ihm erkennen wir das hohe Vorbildliche, das uns zu Gott weist.*) Vorbildlich ist seine Festigkeit der Überzeugung, seine Klarheit des sittlichen Urteils und seine Reinheit und Kraft das Wollens. Christus verwirklicht das Ideal des vollkommenen Lebens und traut sich zu, die Menschen zu gleicher Höhe zu heben. Für sein Werk, das unüberwindlich ist, geht er in den Tod. Das ewige Leben der menschlichen Seele macht er anschaulich. Werden unsere Sinne und wird unser Herz von Gott geöffnet, daß dies sich einprägt, und wird, wenn wir im Anschauen des Lebens des Herrn versunken sind, dieses selbst ein Bestandteil unseres eigenen Lebens, so werden wir des Verkehrs Gottes mit uns bewußt. Christus führt uns in das Reich Gottes, das zunächst in der Herrschaft Gottes im Innern persönlicher Wesen besteht und weiterhin im Verkehr der Menschen untereinander herrscht. Gottes Wirklichkeit ist so den Menschen zweifellos gewiß und der Glaube an Gott sicher und fest. Christus hat uns zu Gott geführt und dessen Verkehr mit uns geoffenbart. — Der Glaube im christlichen Sinne ist jedoch nicht erzwingbar; er ist subjektiv. Niemand kann durch Beweise ein Jünger Christi werden. Gottes Verkehr mit uns muß jeder für sich erleben, wir können ihn uns nicht selbst verschaffen, Gott thut's uns an.

Natürlich aber ist's, diesen Verkehr Gottes mit uns zu erwidern und mit Gott zu verkehren. Das Gebet, das zu den Mitteln hierfür gehört — es ist nicht das einzige —, entspringt aus dem Glauben. Ist dieser da, so erfolgt in ihm die Zuwendung zu Gott. Luther sagt, „ein rechter Glaube ist nichts, denn eitel Gebet." Ein Glaubensleben ist immer auch Gebetsleben.**) Der Gläubige ist in der Gebetsstimmung bei aller Arbeit und zu jeder Zeit. Die besondere Gebetsrede hebt sich daraus hervor. Sie setzt die freie Hingabe des Herzens an Gott voraus. Dann sieht und erkennt es Gottes Offenbarung und Liebe zu uns. Wir erfahren, daß Offenbarung und Liebe Gottes uns lange umgaben, bevor wir daran dachten. Darum ist jedes Gebet im Grunde ein Dank- und Lobgebet. Beugen wir uns unter diese uns thatsächlich erwiesene göttliche Liebe, so beten wir im Geist und in der Wahrheit. Die größte Liebesthat ist die Sendung Jesu Christi. Durch ihn kommen wir in die Kindesstellung zu Gott. — Entspringt das Gebet aus dem Glauben, so hebt sich dieser wiederum durch jenes; ein ruhender, toter Besitz kann er nicht bleiben. Durch das ihn befestigende und erweiternde Gebet wird er zur That. Das zeigt die menschliche Not. In ihr vermag der bisherige Glaubensumfang keine Hilfe zu bieten. Im Gebet, das sich an den lebendigen, allmächtigen und gegenwärtigen Gott wendet, erlangen wir die hierfür notwendige Hilfe. Der Betende beugt sich unter die segnende Hand Gottes. Der Trost kommt nicht aus unserem Gedankengange, sondern aus dem Vertrauen, das wir zu Gott haben, daß er uns über unser Verstehen zu einem wunderbaren Lichte führt. Das Gebet muß sich daher an die gegenwärtig vorliegenden Verhältnisse halten. Wir sollen vor Gott alles bringen. Nur so wird unser Gebet lebendig und wahrhaftig und nur so stellen wir in ihm Gott uns als unseren Retter und Helfer vor, dem wir uns getrost überlassen dürfen. Er schafft uns immer Entlastung. Wollen wir aber in unserem Gebet unter allen Umständen unseren Wunsch erreichen, so ist das kein Gebet im Namen Christi. Es geschieht dann in unserem Namen, und das ist überhaupt kein Gebet. Selbst bei stürmischer Bitte erfahren wir im rechten Gebet, daß Gott allein die Lösung in der Hand hat, und durch ihn eine wunderbare Lust und Freude am Leben in uns entsteht.

Der Christ soll regelmäßig beten. „Der Christen Handwerk ist das Gebet." Je frischer der Gebetsbronnen bei anderen quillt, um so leichter beten wir selbst. Die beste Anleitung geben fromme Menschen, die Gottes Offenbarung tief in sich aufnahmen und im eigenen Gebet so viel Kraft und Liebe gewinnen, daß sie denen, die von ihnen zum Gebet zu führen sind, dienstbar wird. Fromme Eltern zeigen dies für die Familie und bevorzugte Geister,

*) S. W. Herrmann: Der Verkehr des Christen mit Gott. Stuttgart, Cotta.
**) S. Herrmann, S. 275 u. ff.

die in Kindeseinfalt (die Mutter Samuels), oder als rechte Vertreter der Wissenschaft (A. v. Humboldt, Athanasius Kircher, Newton), der Kunst (Dürer), hochsinniger Anschauung (Kaiser Wilhelm I.) Gott fanden, für das öffentliche Leben. Die Dichter (Luther, P. Gerhardt, E. M. Arndt, Spitta, Gerok), die in des höheren Herren Pflicht stehen, wirken am meisten, zumal die Form, in der sie es aussprechen, freudigen Widerhall in unserem Herzen findet. Wahrhaft große Geister finden zu allen Zeiten den lieben Gott. Nachdrücklich weist auf ihn die betende Gemeinde hin und zieht unwillkürlich das Herz zum Herrn aller Herren (die erste Christengemeinde). Das erhabenste Beispiel ist Jesus Christus, der Sohn Gottes, besonders in dem Vaterunser, dem hohenpriesterlichen Gebete und im Gebet in Gethsemane.

**3. Die Hinneigung des Kindes zu dem Gebet.** Wenn das natürliche Gebetsbedürfnis der erlösten und gläubigen Erwachsenen befriedigt wird, betet das Kind zufolge seines Nachahmungstriebes sehr früh mit. Es geschieht um so sicherer, je einfacher und natürlicher jenes Gebet ist. Schon das kleine Kind vermag dann gar bald ohne Abendgebet nicht einzuschlafen und ohne Mittagsgebet nicht zu essen. Das Gebet erfolgt zwar zunächst mechanisch, ohne daß sein Inhalt begriffen wird. Trotzdem fühlt das Kind an der Sammlung, Ruhe und dem Ernste der Angehörigen, daß es sich im Gebet um Wichtiges und Großes handelt. Das Kind kommt wohl gelegentlich auch in Kreise, in denen das Gebet oder doch das treue, innige Gebet, nicht heimisch ist. Es fühlt dann bald, wie durch das Gebet die Umgebung offen, ehrlich, wahr, innerlich heiter und glücklich ist; sie ist recht, hoch und edel denkend und handelnd. Das zieht die kindliche Natur an; zu solchem Sinn sieht das Kind vertrauend empor. Er entspricht seiner Reinheit. Das von der guten und lieben Mutter nach Inhalt und Art übernommene Gebet wird dem heranwachsenden Menschen zum kostbarsten aller Vermächtnisse. — Dieses nachahmende Beten ist die Vorstufe des Betens aus innerem Drange.

Letzteres entsteht, wenn die schon genannten Religionsgrundlagen anfangen ihre eindrucksvolle Sprache auch zu dem verständiger werdenden Kinde zu reden. Kein Lebensalter ist so empfänglich dafür wie das kindliche. Die Hilfsbedürftigkeit (praktische Grundlage) ist beim Kinde am größten. Fast auf Schritt und Tritt ist es hilflos. Ohne Beistand geht's zu Grunde. Hilfesuchend hält es sich an die Eltern. Von ihnen ist's kein weiter Schritt zu Gott, der auch hilft, wenn die Eltern nicht mehr bei dem Kinde sein werden. — Der lebendige, sich unaufhörlich bewegende kindliche Geist, die Phantasie (ästhet. Grundl.), weist ebenfalls auf Gott. Hilfsbedürftigkeit und Phantasie charakterisieren das kindliche Alter. Die reiche Phantasie ergänzt Vorstellungen von wirklichen Gegenständen, schafft ungezählte unsinnliche Dinge und übersinnliche Wesen und bildet so religiöse Vorstellungen. Im kindlichen Träumen schmückt es die Erde in seiner Weise aus. Hinter dem Berge und dem Walde sucht es eine neue Welt. Darin liegt eine Hindeutung zu dem Überirdischen, daß es sich ebenfalls in seiner Weise verschönt. Wieviel ist dem Kinde rätselhaft, wunderbar, geheimnisvoll! Allein auf sich angewiesen, kommt es zu keinem Ziele. Betend sucht es Anschluß bei Gott. — Die Schönheit der Natur und ihr Wert für das Kind führen zu dem Denken (theoret. Grundl.). Im frühen Alter tritt es zurück. Bald fließt es in die Phantasiethätigkeit ein. Die Hilflosigkeit regt es ebenfalls an und auch die Einsicht, daß sein ursprünglich egoistisches Wesen sich zu einem gesellschaftlichen umgestalten muß.

Spürt so das Kind die Gewißheit des göttlichen Daseins und Wirkens, so empfindet es auch bald Gottes Liebe zu seiner Person. Daraus entsteht der Anschluß an Gott.

Die Erwachsenen, denen das Heil des Kindes anvertraut ist und die einst wegen desselben zur Verantwortung gezogen werden sollen, haben die Verpflichtung, die Hinwendung zu Gott und zu dem Verkehr mit ihm zu befestigen. Für sie gilt das mahnende Wort: Lasset die Kindlein zu mir kommen. Eltern und Lehrer führen daher das Kind zu dem Leben des Herrn, lassen es anschauen und das Edle in ihm, besonders das Sorgen des Herrn um unser ewiges Heil, erkennen. Hilft Gott, daß dem Kinde ein Verständnis des inneren Lebens Jesu aufgeht, so entzündet sich der Glaube, der zum Gebet, zum steten Verkehr mit Gott führt, selbst steter Verkehr ist. So kann das Kind seine Lebensbahn gehen. Bleibt's in dem Sinn, dann erfüllt es seine Lebensaufgabe und findet sein Ziel.

Daß wir Erwachsene das Kind zu Gott führen, dazu mahnt auch die Eigenschaft des kindlichen Geistes. Niemals im Leben läßt sich eine so tief gehende Wirkung erzielen wie

Digitized by Google

in der Jugend. Aufnahmefähig, empfänglich, frisch nimmt das Kind die Eindrücke auf, behält sie, ruft sie wach, verschmilzt sie mit gleichen, reiht sie an an ähnliche oder entgegengesetzte und macht sie zum natürlichen, unverlierbaren Eigentume. Alle späteren Wahrnehmungen gehen zu den entstandenen ersten Vorstellungen zurück, richten sich nach ihnen, werden von ihnen angezogen und verschmelzen mit ihnen, oder sie werden zurückgewiesen. Die religiösen gehören zu den grundlegenden und üben auf die später kommenden ihren Einfluß. Durch den steten, sich gleich bleibenden Ablauf der Vorstellungen entstehen feste Verbindungen, bildet sich eine geschlossene Organisation des Geistes mit stets leicht und sicher gangbaren Bahnen. Mit der Zeit giebt das Kind unter den sich einstellenden Gefühlen denen den Vorzug, die anhaltendes Wohlgefühl bringen. Dieses Streben wird von den Eltern bewußt und unbewußt gefördert. Daher entstehen früh die sittlichen Grundlagen, wenn auch nur nach rein gefühlsmäßiger Weise. Die sittlichen Gefühle aber haften und geben durchweg eine gute Richtschnur bis zu der Zeit, die feste Grund- und Lehrsätze findet, welche die Stützen des Gemütslebens werden. Bei Vergehen stellt sich Reue ein. Der Heranwachsende will sie meiden. Bei genügendem geistigen Fortschritt wählt und entscheidet er sich, wenn zwei oder mehr Vorstelluugsgruppen in ihm um die Herrschaft streiten, nach seinen ersten grundlegenden Anfängen. Dabei muß es seine geistige Ruhe bewahren können. Ruhige Erwägung regen in unklaren Fällen beim Kinde die Frage an, wie würden sich jetzt Vater und Muttter entscheiden? So entstehen Normen für den Willen, die zu sittlichen Musterbildern führen. Lebt der Mensch darnach, so legt er den Grund zur Gewissensbildung. Das Gewissen ist im kindlichen Alter, wie im Menschengeschlecht überhaupt, nicht eine unter allen Zeiten und Verhältnissen gewisse Norm, aber beim Kinde insofern sicherer, als es bei Verstößen gegen seine Stimme die Entschuldigungsgründe der Erwachsenen nicht zu finden weiß. Es bildet sich in der Grundlage früh, muß es aber auch, da alles nicht Lehrbare, sondern alles aus der menschlichen Seele selbst Erzeugte, etwa bis zum siebenten Lebensjahre entstanden sein muß. „Kein Geschöpf, fliegende und kletternde ausgenommen, blickt soviel aufwärts wie das Kind“ (Sigismund in „Kind und Welt“). Jean Paul sagt, das Kind ist aus Gott geboren und vom Himmel hernieder gekommen. Natürlich ist daher auch seine Verbindung mit Gott im Gebete. — Das betende Kind ist zugleich ein Beleg dafür, daß auch der einfache, natürliche und ungelehrte Mensch ein frommer, gottergebener Beter sein kann.

**4. Mittel und Gelegenheiten zur Förderung des Gebetslebens in der Schule.** Die Erziehungsschule würde ihre wesentliche und vornehmste Aufgabe nicht erfüllen, wenn sie zu dem Beten nicht anleitete. Sie hat die Schüler zu Gott zu führen durch Lehre, Schulzucht, -leben, die ganze Schularbeit. Alles rechte Wissen und Können soll unbestritten seinen Wert behalten, aber Gott ins Herz gepflanzt, den steten Verkehr durch das Gebet mit ihm zur Lebensnotwendigkeit gemacht zu haben, ist unvergleichlich mehr und das Höchste, was ihr zu leisten möglich ist. Der Volksschule kann dies im ganzen Umfange nicht gelingen, da sie in der kurzen ihr zugemessenen Zeit die hierfür notwendige Lebenserfahrung nicht zu bieten vermag. Aber einen recht guten Grund kann sie legen. Sie thut's zuerst und am nachhaltigsten durch alle Zweige des Religionsunterrichtes. Das dritte Hauptstück, die Lehre vom Gebet, ist besonders wertvoll. Der Abschnitt wurde dem Katechismus eingefügt, damit er zu dem Gebet im Geist und in der Wahrheit anleite. Dazu sind weite Belehrungen über das Gebet und dogmatische Erörterungen nicht nötig, sie entfernen von der Hauptsache. Das Gottesgebot, zu beten, muß sodann dem Schüler auch bekannt werden. Welcher Segen kommt von der Erläuterung der Gesangsbuchslieder, besonders dann, wenn es gelingt, die Schüler in die Stimmung einzuführen, aus der das Lied geboren wurde! Der schlichte, fromme Gesang des Liedes, auch des frommen Volksliedes, wirkt ebenfalls nachhaltend. Vielfach sind guter Gesang und gutes Aufsagen von Gedichten mit Gebetscharakter Gebete. — Dem Religionsunterrichte dient die Geschichte, besonders die Kirchengeschichte, die Personen nach ihren Erwägungen, Absichten, Arbeiten, Erfolgen vorführt und durch einen in Gedanken erzeugten Umgang mit ihnen den Schüler so innig an sie kettet, daß er mit ihnen lebt, hofft und betet. Siehe Otto d. Gr. vor dem Kampf mit seinem Bruder Heinrich, den betenden Luther im Kloster und auf der Coburg, P. Gerhardt in seinem „Befiehl du deine Wege“, den alten Fritz zur Friedensfeier, Wilhelm I. am Grabe der Mutter. Das

den Gesinnungsunterricht stützende Deutsche bietet ebenfalls Hilfen in geeigneten Lesestücken (D. Dieb v. Reinick, Macht des Gebets nach den „Fliegenden Blättern aus dem Rauhen Hause", Wie schön leuchtet der Morgenstern v. Ahlfeld, Der Gesang über den Wassern a. d. Jugendzeitung, Drei Tage und zwei Lieder v. Horn, Das Abendgebet v. Schmid u. v. a.) und frommen Liedern (Alles mit Gott von Hohlfeldt, Das Schäfers Sonntagslied und Das Lied der Armen von Uhland, Die alte Waschfrau v. Chamisso, Der Choral von Leuthen v. Besser u. v. a.). Die Litteraturkunde, die in der Volksschule im kleinsten Umfange erscheint, regt vielfach an, z. B. durch den Hinweis, daß Herder im späteren Leben sich gern der Gebete und Lieder des Vaterhauses erinnerte und sie mit Andacht wiederholte. Herders und Schillers Mutter waren rechte Beterinnen; ihr Einfluß wirkte im ganzen Leben. Zur Lehre tritt in der Veranstaltung der Schulzucht die Übung. Jede Vor- und Nachmittagsschule wird durch einen Aufblick zu Gott mit Gebet begonnen und geschlossen, das am Anfang in allen Beistand, gedeihlichen Erfolg erbittet und am Schluß Dank sagt. Daß das Gebet eine besonders wichtige Handlung ist, zeigt sich auch im äußerlichen Verhalten der Schüler; es wird in der Schule nur stehend, mit gefalteten Händen und geneigtem Haupte gebetet. Dazu kommt die besondere Schulfeier. S. d. Art. Mit ihr verwandt ist der Gottesdienst, an dem größere Schüler teilnehmen müssen. Der Sonntag, als eigentlicher Gebetstag, ist schulfrei. Die Schule hat aber zur rechten Sonntagsfeier anzuleiten und zu gewöhnen (Sonntag Rogate, das 3. Gebot, Erklärung der Liturgie). Das Gebet in der Schule muß für das Schulleben und den Schulton etwas Notwendiges und Unentbehrliches sein und unwillkürlich aus ihnen hervorgehen. Die Schule kann nicht meinen, mit dem Gebete ihre Pflicht gegen Gott erfüllt zu haben. Dann träte das Gebet in einen Gegensatz zur Schularbeit, es wäre unwahr, heuchlerisch. In der Schularbeit wird man nicht immer und stets von Gott reden, aber am Ernste, der Gewissenhaftigkeit, am Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer und am Verhalten der Schüler und der Lehrer zu einander wird man erkennen, inwieweit die Schule eine geheiligte Gemeinschaft, ein Bethaus, und das Gebet als kindlich frommer Aufblick zu Gott ungekünstelt und natürlich ist.

**5. Das Schulgebet und das Gebet der Schule.** Wie die Schule zu dem Gebete überhaupt führt, so führt sie auch zu seiner Form. Der gleichmäßige und stille Verlauf des Schullebens leitet zum Bitt- und Dankgebet. Die Form des Gebetsausdrucks ist durch Kindergebete, -reime, Sprüche, Strophen von Gesangbuchliedern, Psalmen und anderen Schriftabschnitten gegeben; sie wird je nach Bedürfnis auch frei gefunden. Schulgebete enthält der Katechismus, darunter auch Luthers herrliches „Das walte Gott" und das heilige Gebet des Herrn. Auch Reime des Lesebuchs sind öfters wohl geeignet. Sodann bieten Gebetssammlungen reiche Auswahl (s. Litteratur). In früher Zeit war beten gleichbedeutend mit aufsagen und daher wurde der Katechismus „gebetet". Luther betete ohne Unterbrechung den ganzen Katechismus. Die Hauptstücke sollen heute, nach ordnungsmäßigem Erläutern und Einprägen, während der Unterrichtsstunde ebenfalls betend aufgesagt werden. Eine schöne Sitte ist's, wenn beim Hersagen des Vaterunsers alle Schüler sich erheben und, die Hände gefaltet, mit beten. An Anfangs- und Schlußgebeten haben wir keinen Mangel. Der Ausdruck des Gebets wird gelehrt; richtig ist er bei voller innerer Anteilnahme. Fortgeschrittene Schüler beten gern Schriftabschnitte. Aus den Psalmen z. B. können gewählt werden 1, 5, 23, 28, 37, 3—7a, 46, 84, 90, 1—6, 10, 12—17, 91, 96, 100, 103, 119, 1—12, 91—94, 105—108, 121, 130, 139, 1—12, 23 und 24. Die Gebete sind dem Lehrplane an geeigneter Stelle eingefügt, treten also nach und nach auf. Bei Schüleraufnahmen kann man die betrübende Erfahrung machen, daß die Kinder in vielen Häusern schlechte Gebetsanleitung haben. Freilich ist's ja heute auch manchen Eltern, die um des Verdienstes willen nur nachts zu Hause sind, kaum möglich, die Kinder beten zu lehren. Einzelne Gebetchen aber bringen die Kinder immer mit zur Schule, z. B. Ich bin klein—, Lieber Gott, mach' —. Sie werden mit der Zeit allen Schülern erklärt und eingeprägt. Nach der Versetzung zu Ostern sind die früher gelernten zu wiederholen und im Laufe des neuen Schuljahrs zu vermehren, in den beiden ersten um 3—4 und in den späteren Jahren jährlich um 5—6. In den ersten Schuljahren kann für jeden Wochentag ein Gebet bestimmt oder vor Beginn der Morgenandacht, die auf den folgenden (Religions-) Unterricht hinweist, vom Lehrer

so angedeutet werden, daß es der Schüler erkennt und spricht. Das Gebet soll aber nach freiem Antriebe von selbst kommen, und der Schüler soll anfangen, sich zu gewöhnen, durch dasselbe seine Stellung zu Gott darzuthun. Daher ist es in der Oberklasse, wenigstens vor der Konfirmation, vom Schüler frei zu wählen aus den eingeprägten Gebeten, Liedabschnitten, Sprüchen, sonst im Unterricht gelesenen Gebeten oder Schriftstellen. Die nicht eingeprägten werden gelesen. Man wird dabei die Erfahrung machen, daß für einzelne Gebete die Schüler stets eine gewisse Zuneigung zeigen und immer wieder gebrauchen. Sie werden mit der größten inneren Anteilnahme gesprochen. Gebete mit eigenen Worten vor der Klasse zu sprechen, wird man dem Volksschüler kaum zumuten dürfen. Er ist zu wenig gesammelt, um geeignete Gedanken zu finden und sie in der rechten Weise vorzubringen. Gebetsstimmung ist nicht aufs Wort zu erzeugen. Die Scheu, vor Mitschülern und dem Lehrer frei zu beten, ist zu groß. Bei Zwang aber entsteht heuchlerisches, unwahres Wesen. Spener und Francke gingen im gut gemeinten Eifer zu weit, als sie freie Gebete, und noch dazu über vorgeschriebene Texte beim Schulanfang und im Unterrichte forderten. Der Schüler aber soll angeleitet werden, alles, was ihn bewegt, Gott vorzutragen. Das Gebet nach eigener Weise ist bei bestimmter Lebensreife am natürlichsten. Aber gewisse Gebetsformeln müssen eingeprägt werden. Sie sind Beispiele und Aushilfen, letzteres dann, wenn für ein freies Gebet Hindernisse, die eintreten können, vorhanden sind. — Luthers „Das walte Gott" u. s. w. wird stets an bevorzugter Stelle stehen. Das höchste Gebet ist das heilige Vaterunser. Von alters her ist's ein Heiligtum der Gemeinde und des Hauses. Nur die Getauften durften es beten (zu Cyprians Zeit), die Neugetauften zum erstenmale vor der versammelten Gemeinde (Arcandisciplin). Mit dem Glauben wurde es von jedem Christen verlangt (Kapitul. Karls d. Gr.). Wer es nicht beten konnte, durfte nicht Taufzeuge werden. In der Schule muß sich diese hervorragende Stellung noch zeigen durch seine Besprechung, Behandlung und Einprägung. Das alles soll nicht zu früh geschehen. Es bleibt sonst „der größte Märtyrer". In welcher furchtbaren Form es erscheint, zeigt Rosegger. Es sollte nur zu besonderen Gelegenheiten, nie aber als Anhängsel zu jeder Andacht, gesprochen werden. Auch das Amen will beachtet sein. Es veranlaßt einen Rückblick auf das ganze Gebet, eine Steigerung desselben bis zum Ende und ihm entspricht in unserer Sprache am besten „Das walte Gott!"

Soll der Schüler das Gebet lieb haben und lieb behalten, so muß bei ihm auf Interesse, zuerst also auf möglichst weitgehendes Verständnis hingearbeitet werden. Das erste gewohnheitsmäßige Beten muß zu einem Beten aus Herzensbedürfnis werden. Gebete sind vorsichtig, an den geeignetsten Stellen, mit rechter innerer Wärme zu lehren. Nicht nur der Religionsunterricht, der hier zuerst in Frage kommt, ist daher einfach, natürlich, ohne Überstürzung und mit ganzer Hingabe zu erteilen sondern aller Unterricht muß das volle Interesse des Schülers haben und ihn zur Selbstüberlegung, zu dem Selbstdenken, zur größten Selbstthätigkeit anspornen (s. Aufgabe). Werden dem Schüler in rechter Weise die Sinne geöffnet, daß er überlegend, denkend seine Schularbeit, die Umgebung, die Natur und das Leben beobachten lernt, dann ist auch die Gebetserziehung in rechte Bahnen geleitet. — Die Anschaulichkeit, das Beispiel, sind hier wiederum die besten Lehr- und Erziehungsmittel. Schon darum muß der Lehrer selbst beten. Er muß es auch thun, weil er in Ergänzung der theoretischen Lehre seine Stellung gegen Gott praktisch zu bethätigen hat, zur Theorie muß das Beispiel, zur Lehre das Handeln kommen. Zudem ist's ihm von allein Bedürfnis, Hilfe erbittend und ihm Dank sagend, sich Gott zu nahen. Der Schüler hat weiter ein Recht, eine Auskunft über die Stellung seines Lehrers zu Gott zu erhalten, und sollte es auch dem gewissenhaften und sorgsamen Lehrer nie beikommen, seine Schülerschar betend dem lieben Gott zu übergeben? Der Schüler ist dem Lehrer von Gott anvertraut, und Gott wird uns wegen der Erfüllung unserer Pflicht zur Rechenschaft ziehen. Wer bürgt dafür, daß nicht bei aller treuen Lehrerarbeit das fromme Lehrergebet dem Schüler der größte Schatz ist? Das kostbarste Vermächtnis der Mutter, die Gebetsübermittelung an die Kinder, erhält eine Stütze durch den Lehrer, und wo jenes armen, beklagenswerten Kindern fehlen sollte, erhalten sie es vom Lehrer. Seine Gebetsweise überträgt sich auf die Schüler und dankend gedenken sie wohl an die fröhliche und fromme Schulzeit zurück. Für den Lehrer gibt's in den Schulfeiern (gemeinsamen Andachten, Aufnahme und Entlassung, Feier vaterländischer

und kirchlicher Gedenktage, Trauerfeier für Verstorbene — Lehrer, Schüler, der Schule sonst nahe stehender Personen), bei tief in das Schulleben einschneidenden Vorkommnissen u. s. w. ungesucht tausend Gelegenheiten auch vor den Schülern mit Gott zu verkehren. Auch an gewöhnlichen Schultagen wird's ihn öfters drängen, selbst das Schulgebet zu sprechen. Es ist freilich nicht jedermanns Sache seine Herzensstellung zu Gott zu offenbaren. Im Kämmerlein reiht sich leicht Wort an Wort. Aber Lehrer und Schüler sind sich so nicht fremd, stehen vielfach in einem ähnlichen Verhältnis wie die Glieder einer Familie. Unvorbereitet wird das Lehrergebet nur in plötzlich auftretenden und ergreifenden Fällen gelingen. Aber auch das in der Stille erwogene Gebet kann anstoßen, kann eingelernt klingen und widernatürlich wirken. Man soll hier bei älteren, frommen Lehrern in die Schule gehen. Kann der Lehrer nicht frei sprechen, so mag er ablesen — fromme Beter aller Zeiten geben Beispiele (s. Palmiés Schulandachten). Auch ein Kindergebet in kindlicher Einfalt vom Lehrer gesprochen, ist wirkungsvoll. Das Gebet des Lehrers mit eigenen Worten enthält das, was dessen Herz im Hinblick auf die Schüler bewegt. Hier nicht lehren, nicht seine reiche Liebe zu der anbefohlenen Schar veröffentlichen wollen. Sodann ist der betende Lehrer der Mund der Kinder Gott gegenüber und spricht deren Gedanken aus. Daher auch im Hinblick aufs Gebet sich einleben in kindlichen Sinn und Geist. Beim guten Willen wird's gelingen. Besonderer teuerer und heiliger Versicherungen seitens des Lehrers braucht's nicht, das Kind kennt seinen Lehrer, seine Stellung zu Gott und zu den Schülern genau; Kinder urteilen scharf.

Nimmt der Schüler die rechte Anleitung mit aus der Schule, so betet er zu Hause — Morgen-, Abend-, Tischgebet, in der Kirche, auch beim Eintritt in sie und wenn er sie verläßt, bei kirchlichen, feierlichen Handlungen, Beerdigungen, Trauungen, wenn er in der Wohnung zur Zeit der Segensaustellung in der Kirche die Glocken anschlagen hört — und wer will alle die Zeiten und Stunden kennen, in denen der Mensch als Kind und Erwachsener zum Gebet gemahnt wird und sich in demselben an seinen Gott hält? Manch schöner alter Brauch sollte den Schülern gesagt werden: zu beten, wenn der Weg am Gotteshause vorüber führt, wenn man einem Leichenzuge begegnet, wenn man an einem Grabe steht (Ein Muttergrab, ein heilig Grab —!), wenn man im Freien den Glockenruf vernimmt, der Gesang der Gemeinde das Ohr erreicht. Die alten Gebetsgebräuche sollen den Kindern nach ihrem Herkommen, ihrer geschichtlichen Bedeutung und ihrem Werte überhaupt bekannt werden. Ist und bleibt die Herzensstellung des Betenden zu Gott immer die Hauptsache, so sind jene doch wohl auch eine feine äußerliche Zucht. Ausführliche Belehrungen giebt Alt in dem 1. Teile seines Werkes: Der christliche Kultus, welcher den besonderen Titel führt: Der christliche Gottesdienst, Berlin, Müller, 1851. Das Gebet wurde stehend, knieend, hingestreckt und mit geneigtem Haupte gesprochen. Ersteres geschah in der Osterzeit zum Gedenken des Auferstandenen; sonst kniete die Gemeinde zum Zeichen des Falles durch die Sünden. Das Hinstrecken geschah in großer Herzensangst. Mit geneigtem Haupte empfing die Gemeinde den Segen. Das Falten der Hände bedeutet innere Sammlung, ein Hingeben, Gebundensein an Gott. Ursprünglich ist es die Gebärde des Kriegsgefangenen, der sich dem Sieger auf Gnade und Ungnade ergiebt. Die erhobenen Hände wiesen auf die Erhebung des Herzens und das Erflehen hoher, himmlischer Güter. Die auf die Brust gelegten Hände wollen andeuten, daß das harte Herz erweichen und ein Abscheu vor der Sünde entstehen soll. Die Sitte, durch die beiderseits erhobenen Hände an den Gekreuzigten zu erinnern, schwand als theatralische Stellung bald. — Der von Knaben und Männern im Gotteshause und im Freien beim Beten abgenommene Hut will sagen noch der einen Annahme, der Betende erscheint vor Gott, seinem Herrn, als Sklave mit entblößtem Haupte — der Hut galt als Zeichen der Freiheit — und nach der andern, wohl richtigeren Ansicht, daß er als Kind mit entblößtem Haupte ehrerbietig zum himmlischen Vater tritt. Das Bedecken des Gesichts mit dem Hute erinnert an Moses und Elias, die beim Vorübergehen Gottes das Gesicht verhüllten; heute ist es ein Zeichen, daß alles Störende fern gehalten werden soll. — Das „stille Vaterunser" vor und nach dem Gottesdienste, bei Beerdigungen und sonstigen feierlichen und kirchlichen Handlungen will entweder eine Vorbereitung zur Feier oder ein Dank für die Gaben derselben sein. — Größere Schüler nehmen dankbar und aufmerksam die Belehrung an; eine tote Form bekommt Leben.

**6. Gebetswirkung.** Wenn die Schule ihre Pflicht recht erfüllt, so wird der göttliche Beistand nicht fehlen und unser Schüler Zeit seines Lebens mit dem Gebete bis hin zum Sterben gehen. Er weiß: beten kann jedermann, arm, reich, jung, alt, gelehrt, ungelehrt, auch zu jeder Zeit, in Glück und Leid. Das Gebet bleibt ihm ein sicherer, immer zuverlässiger Schatz, der ihm nicht, wie äußeres Gut, zu nehmen ist. — Von den ersten an Gott anstreifenden Gebetsanfängen bis zu den frommen Betern, die sich im Gebet zu Gott hindurch gerungen und versunken wie Hanna, nicht sehen, was um sie her vorgeht, oder wie Luther stundenlang die Hauptstücke, das Vaterunser, Bibelabschnitte und mit eigenen Worten beten, daß Zusehenden und Zuhörenden das Herz gar mächtig brannte, ist's freilich weit. Aber auch dem Volksschüler den rechten Grund hierfür zu legen ist möglich.

Das Kind betet für sich und andere. Es sammelt sich im Gebet, richtet seine Gedanken auf Gott, Unrechtes wird zurückgedrängt und Gutes und Frommes wach gerufen. Durch öfteres Beten befestigt sich das im Bewußtsein, es wird in Kraft und Wirkung stärker, überstrahlt den sonstigen Geistesinhalt und nötigt ihn, sich nach ihm zu richten. Die Gesinnung des Kindes wendet sich zum Guten. Darnach richtet sich das Handeln. Das Kind ist gegen sich streng, drückt widerwillige Gedanken nieder, gegen Mitmenschen ist's nachsichtig, an sich stellt es hohe Anforderungen und schärft sein Gewissen, Kraft, die Kluft zwischen seinem, dem Guten zustrebenden Wollen und des so weit dahinterbleibenden Thuns zu überbrücken, sucht es im Gebet. Es weiß, wieviel Unrecht es unbewußt thut und wieviel Gutes zu thun es unterläßt. Es gewöhnt sich, alles mit einem „Wills Gott!", einem Aufblick zu Gott, einem Gebete anzufangen, wie es heute der fromme Landmann noch vielfach thut. Wieviel ist gewonnen, wenn es überhaupt nichts unternimmt, zu dem es nicht den Segen des Himmels zu erflehen den Mut hat! In den schwachen Stunden der Versuchung ist das Gebet der beste Schutz. Das Kind blickt wohl auf Jesum, der den Versucher im Gebet überwand, so daß Engel zu ihm traten und ihm dienten. Sofern dem Kinde das Gebet lieb bleibt, schreitet es auf der Bahn fort, erkämpft und erbetet sich die göttliche Nähe und ihren Segen. Der Umgang mit Gott macht aufmerksam auf seine Liebe. Das Kind preist Gott aus der Natur, der Geschichte der Völker, des einzelnen und seiner selbst und aus der uns Christen besonders gegebenen Offenbarung. Gesangbuch und Bibel werden ihm lieb. Das Kind sieht ein, wie es liebevoll von Gott geführt ist und beglückt übergiebt es sich ihm. Dein Wille geschehe wird der Grundton auch seines Gebets. Es erkämpft sich wohl das Gottvertrauen, das einzige rechte Ziel der Menschen auf Erden. Es weiß, wenn es das Erbetene nicht erlangte, so doch die Kraft, das Bedrängende zu überwinden. So entsteht im Gebet mit der Gewißheit des göttlichen Beistandes eine demütige, d. i. freudige, Ergebung in Gottes Willen. Beispiele stärken das Kind — Haydn pries die Stärkung, die er im Gebet empfing, das er bei Ermattung und Mißmut in seiner Hauskapelle verrichtete. Das Gebet lenkt nicht ab von der Berufsarbeit und der Lebensaufgabe. Die größten Beter waren die thatkräftigsten Menschen (Jesaia, Paulus, Luther). Im Leiden giebt das Gebet Kraft, Verirrte bringt es auf den rechten Weg. Im Gebet erscheint das Zeitliche dem Ewigen gegenüber klein, unbedeutend. Das Gewicht der eigenen Handlungen wird vermindert, Sorgen schwinden und eine höhere Ordnung der Dinge wird eingesehen, bei welcher dereinst nicht nach Thaten, sondern dem Glauben, zu dem das Gebet führt und von dem es Zeugnis giebt, gefragt wird. Das Gebet befreit, erhebt. Luther sagt vom Gebetssegen: Das Gebet thut große Wunder: Es hat zu unserer Zeit drei Tote auferweckt, mich, der ich bin todkrank gelegen, meine Hausfrau Käthe, die auch todkrank war, und Mag. Ph. Melanchthon, welcher 1540 zu Weimar todkrank lag, welchen wir lebendig beteten, da er sonst ohne das gestorben wäre.

Das Kind betet auch für andere, für Vater, Mutter und alle Angehörige; für Gute und Böse. Der Gebetssegen kommt allen zu gute. Luther hörte, als er mit Melanchthon einmal in großer Sorge und Verzagtheit war, zufällig, wie eine Mutter mit ihren Kindern für ihn und Melanchthon betete. Er eilte zu diesem und rief ihm freudig zu: Habe guten Mut, die Kinder beten für uns! Ein andermal sagt er: Der Kinder Gebet ist gut, denn sie haben noch eine reine Simme; sie haben auch noch keine Widersacher. — Vor aller Welt wird der Schutz und Segen, den das Gebet giebt, erkannt, eine heilige Scheu entsteht vor dem frommen Beter. Darum sagten

auch die Waldbacher, wenn sie in F. Oberlins Gebetstübchen Licht erblickten: Seid stille, unser Vater betet für uns!

**Litteratur**: S. Text! Außerdem: Luthers Großer Katechismus, Das Vater unser. — Comenius, Gr. Unterrichtslehre, 24. Kap., § 25, XVI. — A. H. Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht, wie Kinder zur wahren Gottseligkeit . . ., Ausg. v. Richter, I, XIII, S. 72 u. f. Dazu Beilage: Über die Anführung des Kindes zum Gebet, S. 125 u. f., V. Beilage, § 129, S. 139; Schulordnungen, I. Die erste Frühstunde, § 1 u. f., Die dritte Frühstunde, §§ V u. VI, die erste und dritte Nachmittagsstunde, § 1, § VIII. S. auch dessen sonstige Bestimmungen und Schriften, z. B. Erinnerung an Stud. d. Theol., dies. Ausg. S. 602, 610, 612, ferner: Anfang d. Seidstdiographie, den Briefwechsel mit Spener. Niemeyers Grundj. d. Erziehung, Über das früheste Erwachen und die erste Bildung moral. u. rel. Gefühle . . ., Ausg. v. Rein, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, S. 341. — Pestalozzi, Abendst. eines Einsiedlers, Ausg. v. Mann, ebenda, 3. Bd., S. 7 u. f.; ferner: Etwas über Religion, 3. Bd., S. 55 u. f.; Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 13. u. 14. Brief. — Jean Paul, Levana, § 38, Ausg. v. Lange, ebenda, S. 63. — E. M. Arndt, Fragmente über Menschenbildung. — Dinter, Es liegt viel daran, daß das Gebet beachtet und benutzt werde, Ausg. v. Wilhelm, Neustadt (Orla), Wagner, Kleine Reden, 2. Bd., S. 111; s. auch dies. Ausg.: Katechet. Werke, 2. Bd., S. 229 u. f. (zur Anregung für den Lehrer, nicht methodisch), Pädagog. Werke, 3. Bd., S. 1 u. f. — Diesterweg, Rhein. Blätter, 1. Bd., S. 41 u. f. — Palmer, Evangel. Katechetik, Stuttgart, Steinkopf, 4. Aufl., S. 525 u. f. — Ders., Art. Gebet in Schmids Encykl. — Schwarz-Curtmann, Lehrbuch der Erziehung. Leipzig, 7. Aufl., 1. Bd., S. 135, 2. Bd., S. 410. — Prinzing, Das Gebet in der Schule. — v. Zeschwitz, Der Katechismus, S. 135 u. f., S. 465 u. f. — Kehr, Praxis der Volksschule. Gotha, Thienemann, 7. Aufl., S. 156. — Kahle, Grundzüge der evang. Volksschulerziehung. Breslau, Dülfer, 4. Aufl., S. 220 u. 314 u. f. — Stoy, Encyklopädie, S. 99. — Ziller-Bergner, Materialien. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, S. 141 u. f., 269, 270, 273, 21, 66, 99, 52. — Frick, Lehrproben. Heft 15, S. 112 u. f. — Ders., Richtlinien in der Kirchl. Monatsschrift II, S. 815. — Riecke, Erziehungslehre. 4. Aufl., S. 232. Schöppa in Kehrs Päd. Blätter, 1889, S. 406. — Rade, Das Gebet in der Erziehungsschule in Justs Praxis der Erziehungsschule. IV. Bd., S. 119 u. f. Hermann in Dörpfelds Evangelischem Schuldl. 1889, S. 121. Rimmeberg in der Zeitschr. f. den evang. Religionsunterricht. 3. Bd., S. 155. Päd. Blätter v. Muthesius, 1898, S. 394. — Just, Praxis der Erziehungsschule 1895, Heft V. Vergl. auch Grosse, Über Schulandachten in Rein-Klährs Päd. Stud. 1894, S. 195 u. 1895 S. 25 und die da angegebene reiche Litteratur und den Art. Andacht nebst Litteraturverzeichnis.

b) Herbarts Gebete für die Steigerschen Knaben. — Dinter, Päd. W. 3. Bd., S. 1 u. f. — Dieffenbach, Kl. Agende f. Lehrer. Gotha, Schloeßmann. — Ders., Kleine Schulagende, ebenda. — Preu, Herzen i. d. Höhe. Erlangen, Blaesing. — Graupner, D. bet. Schulkind. — Kunze, 150 Schulgebete. Rostock, Werther. Gebete f. Kinder in Schule und Haus, Schule zu Allstedt. — Krüger, Schulandachten. Langensalza, Greßler. — Giese, Schulgebete. Erfurt, Weingart. — Knauth, 80 kurze und schlichte Gebete. Osterwieck (Harz). Gebete und Lieder für Kinder. Calw u. Stuttgart, Vereinsbuchhandlung. — A. W. Müller, Gebete u. unsichtbare Kirche. Halle, Waisenhaus. — Löhe, Samenkörner. Gebete zum Gebr. in Mittelschulen. Schweinfurt, Giegler. — Ballin, Schulgebete. Forst i. L. Schulgebete, Jena, Maute. — Christinger, Neuer Jugendpsalter. Davos, Richter. Ferner: Gebete von Augustin, Cyprian, Basilius, Hieronymus, Tauler, Luther, Starck, Francke, Krummacher, Arnd, Ahlfeld, Palmiés Schul-Agende u. a.

Neustadt (Orla). H. Winzer.

## Schulgeld

1. Das Schulgeld in den Volksschulen. a) Preußen. b) Die übrigen deutschen Staaten. c) Ausland. 2. Das Schulgeld an den höheren Knabenschulen. 3. Das Schulgeld an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. 4. Zur Beurteilung des Schulgeldes.

### 1. Das Schulgeld in den Volksschulen.

a) Preußen. In der Verordnung vom 28. September 1717, die in Preußen den Schulzwang einführt, ist auch das Schulgeld festgelegt worden. Die Eltern sollen ihre Kinder „gegen Zwey Dreyer Wochentliches Schuel-Geld von einem jeden Kinde" in die Schule schicken. Die Principia regulativa vom 1. August 1736 bestimmen unter 9.) „Jedes Schulkind a. 5 bis 12 Jahren incl. giebt ihm (dem Schulmeister) jährlich, es gehe zur Schule oder nicht, 15 gr. prß. oder 4 ggr." Weitere Schulgeldbestimmungen schließen sich an. Das General-Landschulreglement Friedrichs des Großen 1763 bestimmt: „Was das Schul-Geld betrift, so soll für jedes Kind bis es zum Lesen gebracht wird im Winter Sechs Pfennige, wenn es aber zum Lesen gekommen, Neun Pfennige, und wenn es schreibet und rechnet, Ein Groschen wöchentlich gegeben werden. In den Sommer-Monaten dagegen wird nur Zwei Drittheil von diesem angesetzten Schul-Gelde gerechnet. Ist etwa an ein oder dem anderen Orte ein mehreres an Schul-Geld zum Besten der Schulmeister eingeführet, so hat es dabey auch ins künftige sein Bewenden." Dagegen bestimmt das Allgemeine Landrecht (1794) in Teil II Titel 12 § 31: „Die Beiträge (zur Unterhaltung der Lehrer) müssen unter die Hausväter nach Verhältnis ihrer Besitzungen und Nahrungen billig verteilt werden." § 32:

„Gegen Erlegung dieſer Beiträge ſind alsdann die Kinder der Kontribuenten von Entrichtung des Schulgeldes für immer frei.“ Es war alſo nur die Beibehaltung des Schulgeldes für auswärtige Schüler beabſichtigt. Thatſächlich wurde aber das Schulgeld nur in wenigen Gemeinden abgeſchafft. Daran änderte auch die Verfaſſung (1850) nichts, die folgende Beſtimmung enthält (Art. 25): „In der öffentlichen Volksſchule wird der Unterricht unentgeltlich erteilt.“ Den Grund für dieſe in Preußen doppelt auffällige Erſcheinung haben wir in erſter Linie in dem Verhalten der Bezirksregierungen und der Centralinſtanz zu erblicken, die nur ſelten energiſche Anſtrengungen gemacht haben, die gedachten Beſtimmungen durchzuführen, vielmehr offen für Beibehaltung des Schulgeldes eingetreten ſind. So heißt es z. B. in einem Miniſterialerlaß vom 6. März 1852: „Nach den beſtehenden Verhältniſſen bildet das Schulgeld eines der naturgemäßeſten Emolumente der Lehrerbeſoldungen und verdient daher im Intereſſe der Lehrer, wo entſcheidende lokale Verhältniſſe nicht entgegenſtehen, die ſorgfältigſte Konſervierung.“ Beſonders eingehend werden die Gründe für die Beibehaltung des Schulgeldes in einem Bericht einer Bezirksregierung vom Jahre 1861 dargelegt. Da dieſe Gründe auch heute noch vielfach angeführt werden, ſo hebe ich die markanteſten Stellen aus dem Gutachten heraus. Der Bericht wendet ſich aus „ſittlichen, rechtlichen, techniſchen und finanziellen Gründen“ gegen die Aufhebung des Schulgeldes. Er bezeichnet es zunächſt als eine „Pflicht der Eltern und deren Vertreter, für die Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder zu ſorgen“, und findet ſich mit dem ſtaatlichen Schulzwang und deſſen materiellen Konſequenzen dann durch folgende Ausführungen ab:

„Der Staat fordert von jedem ſeiner Angehörigen ein gewiſſes Maß von Kenntniſſen und Fertigkeiten. Er muß ihm daher Gelegenheit bieten, ſich dieſelben zu erwerben, Anſtalten ſchaffen, Mittel darreichen, um zu dem Grade der Bildung, den er fordert, zu gelangen. Er muß dafür ſorgen, daß Schulen und Lehrer da ſind, welche das leiſten, was er für Aufgabe der allgemeinen Volksbildung erklärt, und daß dieſe Anſtalten gehörig beaufſichtigt, geleitet und von allen, für die ſie beſtimmt ſind, benutzt werden. Darauf beruht der geſetzliche Schulzwang. Hieraus folgt aber noch keineswegs, daß der Staat berechtigt und verpflichtet ſei, den Eltern und deren natürlichen Vertretern die Sorge für den Unterricht ihrer Kinder in Beziehung auf die Laſt, welche ihnen daraus erwächſt, abzunehmen und ſie auf alle Staatsbürger ohne Unterſchied zu verteilen. Wird dem Staat dieſe Berechtigung zugeſprochen, dieſe Verpflichtung zugemutet, ſo kann und muß er auch mit gleichem Recht und mit gleicher Pflicht die Sorge wie für den Unterricht, ſo für die Erziehung der Kinder auf ſich nehmen, wie dies der Fichteſche Rechtsſtaat folgerichtig poſtuliert. Wird dieſes Poſtulat nicht nur in das Reich der Ideale verwieſen, ſondern als ſittlich verwerflich anerkannt, weil es das Heiligtum der Familie vernichtet, ſo kann daſſelbe Prinzip auch nicht in halber Konſequenz und zum Teil nach der einen Seite des Unterrichts hin dergeſtalt zur Anwendung kommen, daß das Recht der Familie, das heiligſte Privatrecht, dadurch verletzt wird.“

Weiter wird darauf verwieſen, daß bei Aufhebung des Schulgeldes und Unterhaltung der Schulen aus den allgemeinen Steuern die Freiheit des Privatunterrichts aufhört, da die Eltern einmal den öffentlichen und daneben auch noch den Privatunterricht bezahlen müſſen. Der Bericht hat nichts dagegen, wenn die Gemeinden aus eigener Initiative das Schulgeld aufheben, aber „im Intereſſe der Kommunalfreiheiten, aus pflichtgemäßer Achtung für die bürgerliche Freiheit und das beſtehende Recht im preußiſchen Staate (hierin irrt der Bericht!!) müſſen wir uns weshalb dagegen erklären, daß den Gemeinden die Selbſtbeſtimmung über die Aufbringung der Schulbedürfniſſe in der Weiſe verkümmert werde, wie es durch die Abſchaffung des Schulgeldes geſchehen würde.“ Die techniſchen Gründe ſind folgende: „Die Aufhebung des Schulgeldes vernichtet alle Unterſchiede der Elementarſchulen, macht ſie für alle Volksklaſſen und alle Bildungskreiſe gleich zugänglich und wirkt damit zerſtörend(?) auf ihre innere Organiſation. Wird das Schulgeld aufgehoben, ſo ſtehen alle Schulen Allen offen, es giebt eigentlich nur eine Elementarſchule.“ Die Erhaltung der ihrem Grade nach verſchiedenen Volksſchulen in derſelben Gemeinde erſcheint alſo dem Berichterſtatter aufs dringendſte zu wünſchen. „Das Schulgeld in den Städten, die mehrere verſchieden organiſierte Elementarſchulen haben, in allen Städten ohne Unterſchied aufheben, heißt nichts anderes, als ſie alle desorganiſieren.“ Der Bericht behauptet auch, daß da, wo das Schulgeld ab-

geschafft und die betreffenden Schulausgaben in Form von Gemeindesteuern erhoben wurden, „die Schulversäumnisse im Vergleich gegen die frühere Zeit in auffälliger Weise zunahmen, andererseits die Zahlungsreste bei den erhöhten Gemeindeabgaben sich mehrten, und das städtische Budget in schneller Progression bis zu einer erschreckenden Höhe anschwoll." Der Bericht stammt aus einem Bezirk, anscheinend aus dem Magdeburger, wo die Schulgelder besonders hoch waren.

Das Schulgeld betrug damals (1861) in sämtlichen preuß. Volksschulen 2320968 Thlr., und zwar in den Städten 1013134 Thlr. und auf dem Lande 1307834 Thlr., wozu noch für Hohenzollern 2104 fl. kommen. Das sind nicht ganz 25 % (in den Städten etwas mehr, auf dem Lande etwas weniger) der laufenden Schulausgaben. In den einzelnen Teilen des Staates war aber das Schulgeld sehr ungleich hoch. Fast unbekannt war es in den Bezirken Stralsund, Bromberg, Posen und Oppeln (die Provinz Posen war die einzige, in der das Schulwesen strikte nach den landrechtlichen Bestimmungen geregelt war), verhältnismäßig niedrig in Ost- und Westpreußen, Berlin, Erfurt und Hohenzollern, auffallend hoch in den Bezirken Stettin, Liegnitz, Münster und Minden.

Die Versuche des Kultusministers von Mühler, durch seine im Jahre 1868 u. 1869 dem Landtage vorgelegten Gesetzentwürfe das Schulgeld wieder allgemein zur Einführung zu bringen, scheiterten. Die Vorlage, welche die Aufhebung der entgegenstehenden Verfassungsbestimmung bezweckte, ist im wesentlichen mit den Motiven des Berichtes von 1861 begründet. Neu ist darin nur der Hinweis, „daß die Gesetzgebung nicht allein fast aller deutschen, sondern auch der meisten europäischen und der Vereinigten Staaten Amerikas die Zulässigkeit der Schulgelderhebung anerkannt", und die Bezugnahme auf gleichzeitige badische und bayerische Gesetzesvorlagen, die nicht nur die Zulässigkeit, sondern die gesetzliche Notwendigkeit des Schulgeldes aussprechen.

Seitdem hat das Schulgeld seitens der preußischen Unterrichtsverwaltungen keine Verteidigung mehr gefunden. Kultusminister Dr. Falk nahm in seiner Verfügung vom 22. April 1875 die Aufhebung desselben in Aussicht. Auch sein nicht zur Vorlage gekommener Gesetzentwurf enthielt eine entsprechende Bestimmung. Später hat Fürst Bismarck wiederholt sich gegen das Schulgeld ausgesprochen. Bismarck meint: „Wenn jemand nicht weiß, wo er Geld überhaupt hernehmen soll, so ist es ihm immer lieber, wenn er nichts bezahlt, und ohne Schulgeld ist ihm die Schule bei weitem lieber, als mit Schulgeld", und er betrachtet die Aufhebung des Schulgeldes besonders im Interesse der Unabhängigkeit der Lehrer als erwünscht. Aber erst durch das Gesetz vom 14. Juni 1888 und dessen Abänderung vom 31. März 1889 ist das Ziel nahezu erreicht. Der Eingang von § 4 des Gesetzes vom 14. Juni 1888 lautet: „Die Erhebung eines Schulgeldes bei Volksschulen findet fortan nicht statt." Als Ausnahme wird nur das Schulgeld für auswärtige Kinder zugelassen, und, um den Übergang zu erleichtern, die Fortbehebung des Betrages, der durch die mit jenen Gesetzen überwiesenen Staatszuschüsse nicht gedeckt wurde. Eine Anzahl Gemeinden haben von der letzteren Bestimmung Gebrauch gemacht, die meisten aber kamen nicht in die Lage, da der Staatsbeitrag höher war als das bisherige Schulgeld. Die Wirkung des Gesetzes wird durch die schulstatistischen Erhebungen von 1886 und 1891 gekennzeichnet. Das Schulgeld betrug:

| | Städte | | Land | |
|---|---|---|---|---|
| | 1886 | 1891 | 1886 | 1891 |
| Ostpreußen | 125 682 | 16 073 | 85 055 | 174 |
| Westpreußen | 87 891 | 2 493 | 39 441 | 190 |
| Berlin | 26 421 | — | — | — |
| Brandenburg | 574 815 | 60 576 | 920 177 | 42 060 |
| Pommern | 377 105 | 23 567 | 481 799 | 7 487 |
| Posen | 18 594 | 7 390 | 78 | 66 |
| Schlesien | 344 625 | 41 256 | 810 784 | 68 264 |
| Sachsen | 915 289 | 498 112 | 771 590 | 67 529 |
| Schleswig-Holstein | 180 018 | 8 776 | 54 518 | 1 093 |
| Hannover | 612 649 | 170 383 | 1031 091 | 48 518 |
| Westfalen | 416 801 | 127 414 | 586 118 | 18 936 |
| Hessen-Nassau | 408 403 | 62 827 | 328 480 | 19 698 |
| Rheinland | 701 644 | 14 304 | 1022 883 | 71 797 |
| Hohenzollern | 558 | — | 3 576 | — |
| | 4 790 495 | 1 033 171 | 6 135 590 | 345 812 |

Das noch verbliebene Schulgeld wird größtenteils an sog. „gehobenen Volksschulen" oder „Bürgerschulen" entrichtet. Die Vereinigung dieser Anstalten mit den schulgeldfreien Volksschulen ist aber jedenfalls nur

eine Frage der Zeit. Nach der Statistik von 1896 beträgt das Schulgeld in sämtlichen preußischen Volksschulen nur noch 200632 Mk., und zwar in den Städten 184075 Mk., auf dem Lande 16557 Mk. Einen Vergleich der preußischen Großstädte mit denjenigen anderer deutscher Staaten in Bezug auf das Volksschulgeld ermöglicht folgende Tabelle, die dem „Stat. Jahrbuch deutscher Städte", Band 6, entnommen ist.

| Städte | Das Volksschulgeld beträgt für Einheimische M | Auswärtige M |
|---|---|---|
| Aachen . . | — | — |
| Altona . . | — | — |
| Augsburg . | -- | 15—30 |
| Barmen . . | — | — |
| Berlin . . | — | — |
| Bochum . . | — | — |
| Braunschweig. | 4 | 25 |
| Bremen . . | 5 | 5 |
| Breslau . . | — | 36 |
| Cassel . . . | — | 24 |
| Charlottenburg | — | 30 |
| Chemnitz . . | 4,80 | — |
| Crefeld . . | — | — |
| Dortmund . | -- | 23,25 |
| Dresden . . | 7,20 | 11 |
| Düsseldorf . | — | — |
| Duisburg . . | — | — |
| Erfurt . . . | — | 12 |
| Essen . . . | — | — |
| Frankfurt a. M. | — | — |
| Frankfurt . . | — | 9 |
| Görlitz . . | — | 24 |
| Halle a. S. . | 8—20 | 45 |
| Hamburg . . | 12—48 | 12—48 |
| Hannover . . | — | 50 |
| Karlsruhe. . | 8 | 8 |
| Kiel . . . | — | — |
| Köln . . . | — | 36 |
| Königsberg i. Pr. . . | — | — |
| Leipzig . . | 4,50 bezw. 18 | 54 |
| Liegnitz . . | — | 6—9 |
| Lübeck . . . | 12 | 12 |
| Magdeburg . | — | — |
| Mainz . . . | — | — |
| Mannheim . | — | — |
| Metz . . . | — | — |
| München . . | — | — |
| Nürnberg . . | — | 6 |
| Plauen i. V. | 5,20—7,80 | — |
| Posen . . . | — | 20 |
| Potsdam . . | — | 18 |
| Spandau . . | — | 24 |
| Straßburg i. E. | 6 | 6 |
| Stuttgart . . | 2,40 | 2,40 |
| Wiesbaden . | — | 30 |
| Zwickau . . | 4,80 bezw. 18 | 9,60 bezw. 54 |

b) Die übrigen deutschen Staaten. In den bayerischen Volksschulen kamen 1892/93 1617819 M aus Schulgeld auf. Der Betrag hat sich in den letzten Jahren stetig vermindert (1884/85 noch 1815394 M). In München, Nürnberg und Augsburg wird kein Schulgeld erhoben. 1890/91 waren von 7212 Schulen 1667 = 23,1 % schulgeldfrei. Von den 1661556 M Schulgeld in diesem Jahre kamen 77875 auf die Städte und 1583681 auf das Land. In Württemberg wird, sobald Umlagen erforderlich sind, ein Schulgeld zur Gemeindekasse erhoben, und zwar für jeden Schüler 1,40—2,40 M, je nach der Größe der Ortschaft. Zur Einführung, Erhöhung oder Aufhebung des Schulgeldes ist ein Gemeindebeschluß und die Genehmigung der Kreisregierung erforderlich. In einer Etatsvorlage werden die Einnahmen aus Schulgeld auf 533656 M geschätzt. In Sachsen ist das Schulgeld gesetzlich vorgeschrieben. Es kann nach den Vermögensverhältnissen der Zahlungspflichtigen abgestuft werden und differiert nach dem Charakter der Schule (einfache, mittlere, höhere Volksschule). Fehlbeträge bei Unvermögenden werden durch Umlagen von der Gemeinde gedeckt. Das Schulgeld betrug 1889 5077582 M. In Baden sind für jedes die Schule besuchende Kind 3,20 M an die Gemeinde zu steuern. Unvermögende werden von dieser Pflicht befreit, ohne daß der Nachlaß als Armenunterstützung gilt. Ausfälle werden von der Gemeinde gedeckt. Das Weimarische Schulgesetz schließt die Gemeinden, die kein „angemessenes" Schulgeld erheben, von der Staatsunterstützung aus.

c) Ausland. Die französischen Volksschulen sind laut Gesetz vom 16. Juni 1881 schulgeldfrei, auch die höheren Stufen derselben. In England ist die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts seit 1891 im wesentlichen durchgeführt und zwar durch die Assisted Education Act, die allen Schulen, die es annehmen wollten, 7 sh jährlichen Beitrag zum Schulgelde bewilligt. 1895 betrug die Zahl der Freischüler bereits 4519159, die Zahl der Schulgeld Zahlenden nur 780310. Die staatliche Entschädigung betrug nicht weniger als

2151469 £. In Dänemark bestehen Frei- und Zahlschulen nebeneinander. In Schweden kann auch nach dem Gesetz vom 10. Dezember 1897, Schulgeld erhoben werden. Von den österreichischen Staaten erheben Schulgeld nur noch Böhmen, Mähren und Schlesien, sowie die Bürgerschulen in Kärnten und Vorarlberg für auswärtige Schüler. In Ungarn wird von jedem Schüler Schulgeld erhoben und zur Gemeindekasse vereinnahmt. Arme Kinder sind davon befreit. Die schweizerische Bundesverfassung vom 29. Mai 1874 bestimmt in Artikel 27: „Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht. .... Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich."

**2. Das Schulgeld an den höheren Knabenschulen** (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen ꝛc.). In Preußen sind für die staatlichen Schulen seit 1892 einheitliche Sätze eingeführt: 120 M für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, 100 M für Progymnasien, 80 M für höhere Bürgerschulen und Realschulen, bei letzteren für Benutzung freiwilligen Lateinunterrichts jedoch auch 120 M. Bedürftigen wird das Schulgeld erlassen. Die Freistellen gehen bis zu 10%. An den städtischen Schulen sind die Schulgelder teils höher, teils niedriger und oft nach den Klassen abgestuft. Die bayerischen Schulen erheben nur 45 M jährlich, die sächsischen Gymnasien und Realgymnasien für alle Klassen 120 M, für Auswärtige in den Schulen Dresdens 180, in Leipzig 150 M, in den Realschulen 72—180 M, doch ohne Unterschied zwischen einheimischen und auswärtigen Schülern, sobald die Anstalten Staatsunterstützungen erhalten. In Württemberg ist das Schulgeld nach den örtlichen Verhältnissen sehr verschieden und nach den Klassen abgestuft. Die Höchstsätze gehen über 60—63 M selten und wenig hinaus. An den Gymnasien zu Cannstatt, Stuttgart, Tübingen und Ulm werden z. B. gezahlt 36—42 M bezw. 42—62, 27—60 und 24—50 M. — Die badischen Gymnasien erheben in der Mehrzahl für die Klassen VI—IV 75 M, für die Klassen III—I 84 M. Bei einzelnen ist das Schulgeld noch geringer. Die übrigen höheren Lehranstalten haben wesentlich niedrigere, aber sehr verschiedene Sätze, z. B. die Oberrealschulen in Mannheim und Heidelberg 36—63 M, die Realschule in Karlsruhe 42 M. — Die hessischen Gymnasien erheben in der Mehrzahl 96 bis 108 M, einige auch geringere Beträge, z. B. Laubach 84—96 M, die Realschulen zumeist 52—64 M. — In Braunschweig beträgt das Schulgeld an den Staatsanstalten 90 M, in Mecklenburg-Strelitz an den städtischen Schulen 20—90, an den großherzoglichen 14 bis 72 M. In Hamburg erheben die Gymnasien das Realgymnasium und die Oberklassen der Oberrealschule 192 M, die Realschulen und die Unter- und Mittelklassen der Oberrealschule 144 M, in den Vororten Kuxhaven und Bergedorf 120 M. In den übrigen deutschen Staaten werden im allgemeinen die in Preußen festgesetzten oder üblichen Sätze erhoben, mit Ausnahme von Elsaß-Lothringen, wo man sich an das badische Muster anlehnt.

Die österreichischen Anstalten erheben in Wien 100, in den Orten mit mehr als 25000 Einwohnern 80, in allen übrigen Orten 60 Gulden Schulgeld. In Ungarn werden an den unter der Leitung des Staates stehenden Gymnasien in Budapest 36 Gulden, in anderen Städten 30 oder 24 Gulden erhoben. Die Realschulen erheben 30 (Budapest) bezw. 24 und 18 Gulden (andere Orte). In den übrigen Anstalten ist das Schulgeld sehr verschieden. Von den schweizerischen höheren Lehranstalten haben diejenigen in Luzern, Glarus Zug, Basel, Sitten, Winterthur, Schaffhausen, Schwyz, Solothurn und St. Gallen für Einheimische kein Schulgeld, die ersten fünf überhaupt keins, in den übrigen Schulen des Landes werden niedrige Schulgelder erhoben. In Dänemark erheben die Staatsgymnasien im allgemeinen 120—144 Kronen, die Metropolitenschule in Kopenhagen 144—168 Kronen. In Norwegen ist das Schulgeld für jede Schule besonders festgestellt. In Christiania beträgt es 128—196 Kronen, in den Provinzstädten 40—144 Kronen. Schweden hat niedrige Schulgelder, durchschnittlich für das Semester 16 Kronen. In Holland sind die Sätze sehr verschieden, am niedrigsten an den staatlichen Realschulen, an denen im allgemeinen 30 Gulden gezahlt werden, an den kommunalen Realschulen steigt es von 20—300 Gulden. Neuerdings ist an einzelnen Schulen ein mit den Einkommensteuern steigendes Schulgeld eingeführt worden. Die Gymnasien erheben im allgemeinen 60—80 Gulden und dürfen nicht über 100 Gulden hinausgehen. In Belgien schwankt das vom Verwaltungsrat vorzuschlagende Schulgeld zwischen 20 und 120 Frk. Die Lyceen in Paris erheben von ihren ex-

Digitized by Google

ternen Schülern (fast die Hälfte der Schüler lebt im Internat; Pensionspreis 1100 bis 1500 Frl.) 250—350 Frk., in der Provinz 80—150 Fr. In Portugal soll der Unterricht eigentlich frei sein, doch werden verschiedene Gebühren erhoben, die die Höhe eines mäßigen Schulgeldes erreichen. Ähnlich ist es in Spanien. In Rußland schwankt das Schulgeld zwischen 20 und 70 Rubel. Griechenland erhebt kein Schulgeld. In England gehen die Beträge von 6—7 £ auf über 15 £. In den Internaten werden (mit Kostgeld) 90—250 £ erhoben. In den Vereinigten Staaten decken die „Universitäten" und Kolleges etwa ein Drittel ihrer Ausgaben aus den Schulgeldern. In Kanada schließlich stieg das Schulgeld von 1882—1892 von 11 % auf 21 % der Lehrergehälter.

**3. Das Schulgeld an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen.** In diesen Anstalten hält das Schulgeld naturgemäß die Mitte zwischen den Volksschulen und den höheren Lehranstalten für das männliche Geschlecht. In einzelnen Fällen gehen aber die Schulgelder in den höheren Mädchenschulen, da man sie, ob mit Recht oder Unrecht, spielt hier keine Rolle, als Luxusschulen ansieht, über diejenigen der höheren Knabenschulen hinaus. Die Stadt Berlin erhebt z. B. in ihren Realschulen nur 80 M, an den höheren Mädchenschulen aber den Satz der Gymnasien und Realgymnasien (130 M). Wie sich die Verhältnisse in Preußen gestaltet haben, zeigen folgende Übersichten: Schulgeldsätze in sämtlichen öffentlichen Mittelschulen (mit Ausschluß der höheren Mädchenschulen) im Jahre 1891.

| Provinz | Schulkinder | Schulgeldsumme | Durchschnittl. f. 1 Schulkind |
|---|---|---|---|
| Ostpreußen | 6 734 | 186 474 | 27,69 |
| Westpreußen | 2 638 | 83 033 | 31,48 |
| Berlin | — | — | — |
| Brandenburg | 15 462 | 431 026 | 27,88 |
| Pommern | 6 488 | 224 175 | 34,45 |
| Posen | 3 945 | 123 425 | 31,29 |
| Schlesien | 4 858 | 162 056 | 33,36 |
| Sachsen | 11 340 | 304 282 | 26,83 |
| Schleswig-Holstein | 9 207 | 336 592 | 36,56 |
| Hannover | 8 426 | 309 329 | 36,71 |
| Westfalen | 2 505 | 127 948 | 51,08 |
| Hessen-Nassau | 5 404 | 213 198 | 39,45 |
| Rheinland | 4 675 | 227 745 | 48,72 |
| Hohenzollern | — | — | — |
| | 81 682 | 2 729 283 | 33,41 |

Schulgeldsätze an den höheren Mädchenschulen (1891).

| Provinz | Schulkinder | Schulgeldsumme | Durchschnitt pro Kind |
|---|---|---|---|
| Ostpreußen | 2 037 | 90 589 | 46,47 |
| Westpreußen | 2 386 | 140 553 | 58,91 |
| Berlin | 4 930 | 393 754 | 79,87 |
| Brandenburg | 3 669 | 205 141 | 55,91 |
| Pommern | 2 155 | 123 432 | 57,28 |
| Posen | 1 652 | 72 993 | 44,18 |
| Schlesien | 2 180 | 164 559 | 75,49 |
| Sachsen | 6 179 | 315 290 | 51,03 |
| Schleswig-Holstein | 1 179 | 89 288 | 75,73 |
| Hannover | 4 099 | 286 172 | 69,82 |
| Westfalen | 2 370 | 178 982 | 75,52 |
| Hessen-Nassau | 4 346 | 325 397 | 74,87 |
| Rheinland | 5 625 | 433 326 | 77,04 |
| Hohenzollern | — | — | — |
| | 42 807 | 2 819 476 | 65,86 |

Die Durchschnittszahlen sind wegen der zahlreichen Freischüler (z. B. in Berlin) und wegen der vielfach nach den Klassen abgestuften Sätze, wobei die stark gefüllten Unterklassen immer die größte Rolle spielen, verhältnismäßig niedrig. Von 206 höheren Mädchenschulen hatten 77 Anstalten 96 bis über 120 M Schulgeld und nur 39 blieben unter 60 M. Von den übrigen 342 Mittelschulen hatten 124 über 60 M Schulgeld und nur 87 unter 36 M. Die Ausgaben betrugen zur selben Zeit in allen Mittelschulen, mit Einschluß der höheren Mädchenschulen, für das Kind 91,16 M, also etwa das Dreifache des Schulgeldes, in den höheren Mädchenschulen allein 123,27 M, also ungefähr das Doppelte des Schulgeldes. In Frankfurt a. M. hat die Elisabethenschule zur Zeit (1897) 100000 M Schulgeldeinnahme und 120000 M Ausgaben, die Humboldtschule 73000 M Schulgeld und 96000 M Ausgaben.

**4. Zur Beurteilung des Schulgeldes.** Die Schulgeldfrage ist eine derjenigen auf der Grenze zwischen Pädagogik und Politik liegenden Streitfragen, die durch oberflächliche und leidenschaftliche Erörterungen in einen Wust von Phrasen eingehüllt worden sind, so daß es schwer ist, sie rein sachlich zu besprechen. Was sich für das Schulgeld beibringen läßt, ist in dem unter 1. skizzierten preußischen Regierungsbericht wohl größtenteils enthalten. Die Freunde der Schulgeldzahlung haben die Thatsache für sich, daß das Schulgeld in Deutschland und den meisten Kulturstaaten von altersher üblich

ist und aus der Bevölkerung heraus anscheinend wenig angefeindet wird, die Gegner aber können darauf verweisen, daß die derzeitige Entwickelung der Dinge seit Jahrzehnten auf Abschaffung bezw. Verminderung des Schulgeldes hindrängt, wenigstens an den Volksschulen. Die Beweise, daß das Schulgeld verwerflich sei, und ebenso die von der Gegenseite beigebrachten Gründe, daß es einen hohen Wert habe, halten vor der nüchternen Kritik nicht stand. Die ganze Frage ist eine solche, die nicht allgemein und deduktiv zu lösen ist, sondern bei der viele Umstände mit in Betracht kommen. Immerhin dürften diejenigen, die das Schulgeld verwerfen, unter den heutigen Verhältnissen die meisten und am schwersten wiegenden Gründe für sich haben. Am wenigsten durchschlagend sind jedenfalls die finanziellen Gründe, die man für Beibehaltung des Schulgeldes oft geltend macht.

Das Schulgeld bildet nur in einem Teile der Privatschulen ein volles Entgelt für den dem Schüler gebotenen Unterricht. Die öffentlichen Unterrichtsanstalten erfordern mit geringen Ausnahmen mehr oder minder hohe Zuschüsse aus öffentlichen Mitteln, neben denen das Schulgeld zum Teil ganz in den Hintergrund tritt. So weist z. B. das statistische Jahrbuch der deutschen Städte, III. Jahrgang, 1893, nach, daß in 42 Städten, die in dem Buche vertreten sind, das Schulgeld bei den höheren Schulen nur in einem Falle (Mainz) bis zu 97,5 % der Ausgaben deckt, daß nur in zwei Städten, München und Frankfurt a. M., über dreiviertel der Ausgaben aus dem Schulgelde aufkommen, während in vielen Städten weniger als die Hälfte dadurch gedeckt wird, z. B. in Breslau 43,3, in Leipzig 41,6, in Lübeck 37,8, in Bremen 33,9, in Straßburg und Mannheim 24,5 %. Im Durchschnitt decken die höheren Knabenschulen in Preußen zwei Fünftel ihrer Ausgaben aus dem Schulgelde. Nach dem Etat für 1898/99 beträgt die Gesamtausgabe der genannten Schulen des Staates 41376565 M und die Schulgeldeinnahme 16897083 M.

Bei den Mittelschulen ist der Anteil des Schulgeldes an den Gesamteinnahmen im allgemeinen noch etwas geringer und in den Volksschulen, soweit hier Schulgelder überhaupt gezahlt werden, bringt diese Einnahme niemals einen beträchtlichen Teil der Kosten ein. Sie betrug 1890/91, in Hamburg 11,7, in Leipzig 14,4, in Dresden 8,0, in Magdeburg 23,2, in Königsberg 15,6, in Altona 2,4, in Stuttgart 12,1, in Chemnitz 20,4, in Bremen 18,4, in Straßburg 7,4, in Halle a. S. 18,7, in Braunschweig 23,4, in Mannheim 4,2, in Karlsruhe 20,8; in Erfurt 19,0, in Posen 6,8, in Lübeck 12,8, in Metz 2,4, in Patsdom 0,7 % der Ausgaben. In den meisten preußischen Städten war das Schulgeld bereits aufgehoben oder doch nur noch in ganz unerheblichen Beträgen vorhanden (z. B. in Breslau und Köln je 0,1 und Frankfurt a. O. 0,2 %). Vor dem Jahre 1888, als durch das Gesetz vom 14. Juni d. J. das Schulgeld im wesentlichen beseitigt wurde, betrug dieser Einnahmeposten in den preußischen Volksschulen immerhin nach etwa 11 Million M (1886), sank aber 1891 auf den Betrag von $1^1/_3$ Mill. Mark herab, so daß es einer Ausgabe von ca. 150 Mill. Mark (1891) für die Volksschulen des Staates gegenüber kaum noch in Betracht kommt. Inzwischen sind die Gesamtausgaben für das preußische Volksschulwesen auf 186 Mill. Mark (1896) gestiegen, und das Schulgeld ist auf 200000 Mark gefallen. Auch bei den mittleren und höheren Schulen wie bei den Universitäten könnte der preußische Staat das Schulgeld heute ohne große finanzielle Umwälzungen aufheben. In einem Unterrichtsetat von ca. 300 Mill. Mark (Staats- und Gemeindeleistungen zusammen) und einem Staatshaushaltsetat von rund 2000 Mill. Mark bilden die wenigen Millionen Schulgeld keinen Posten, den man aus finanziellen Gründen unter allen Umständen festhalten müßte. Ähnlich liegen die Verhältnisse in anderen Staaten, mit Anschluß derjenigen, die das Schulgeld auch in den Volksschulen beibehalten haben. Verhältnismäßig am bedeutendsten sind die Schulgeldbeträge im Königreich Sachsen, wo sie 1888 noch volle 28 % der gesamten Volksschulausgaben betrugen, nämlich über 5 Million M. Aber selbst diese Summe würde sich leicht anderweitig decken lassen, wenn man das Schulgeld an und für sich nicht mehr billigen würde.

Wenig zutreffend ist aber die Behauptung, der Schulzwang involviere nicht nur die Schulgeldfreiheit, sondern volle Unentgeltlichkeit des Unterrichts, also auch der Lernmittel. Wenn dieser Grundsatz richtig wäre, dürfte der Staat überhaupt keine Forderungen an den einzelnen Bürger stellen, kein Opfer erheischen. Wer die Ansicht vertritt, daß Schulgeldfreiheit und Schulzwang Correlata seien, betrachtet jedenfalls den Schulunterricht als

eine Einrichtung, die ausschließlich im Interesse der Allgemeinheit getroffen worden ist, und dann müßten allerdings die Kosten auch so aufgebracht werden, daß alle Staatsbürger nach Maßgabe ihrer Leistungsfähigkeit herangezogen würden. Da aber der Schulunterricht dem einzelnen auch für sein Privatleben ungemein viele Vorteile bringt, ist er nicht nur eine dem Gemeinwohl dienende Einrichtung, sondern eine das Privatinteresse mindestens ebenso sehr berührende Veranstaltung, und aus diesem Grunde kann eine besondere Besteuerung derjenigen, die ihn benutzen, jedenfalls prinzipiell nicht abgelehnt werden. Wollte man einwenden, daß den Staat das Schulwesen, soweit es individuelle Vorteile schafft, nichts angehe, daß insbesondere der Zwang auf diesen Teil der Schularbeit nicht ausgedehnt werden dürfe, so ist dem entgegenzuhalten, daß der moderne Staat gar nicht so ängstlich ist, in das Privatleben einzugreifen, wenn er dadurch in der Lage zu sein glaubt, großen, weitverbreiteten Übelständen des Privatlebens, die aus dem Privatleben heraus auf die Staatsverhältnisse jederzeit zurückwirken können, entgegenzutreten. Die Rentenversicherung und die Alters- und Invalidenversorgung liegen ebenso sehr im privaten Interesse der Versicherten, und doch wendet der Staat auch den Zwang an und erhebt recht erhebliche Beiträge sogar von den Ärmsten. Auf diesem Wege der Argumentation sind derartige Fragen eben überhaupt nicht zu lösen, sondern allein auf dem Boden praktischer Erwägungen, die ziemlich leicht und ungesucht zu einer Verständigung führen.

Fragt man sich zunächst, welche Folgen die Aufhebung des Schulgeldes hat, so wird die Antwort lauten: die Schullasten werden dann sämtlich von den Steuerzahlern nach dem jeweiligen Steuermodus getragen. Ist dieser Modus ein praktischer und gerechter, so wird die Aufhebung des Schulgeldes als eine heilsame Maßregel empfunden werden, ist das nicht der Fall, so kann auch das Gegenteil eintreten. Wenn z. B. in Deutschland, wo die Steuern zum allergrößten Teil aus Zöllen und Verbrauchsabgaben aufkommen, die Universitäten und höheren Schulen schulgeldfrei würden, so wäre das ein Geschenk für diejenigen, die ihre Kinder ohnehin auf die genannten Anstalten schicken, und eine Mehrbelastung für die Ärmeren, die sich mit dem Volksschulbesuch bei ihren Kindern begnügen müssen. Wenn man meint, durch Schulgelder würden den Ärmeren die höheren Schulen verschlossen und durch Schulgeldfreiheit geöffnet, so ist dies nur in gewissem Umfange richtig. Hohe Schulgelder können allerdings Ärmere vom Besuch höherer Schulen abschrecken, aber bei Schulgeldfreiheit sind auch nur verhältnismäßig wenige ärmere Kinder in der Lage, an dem höheren Unterrichte teilzunehmen, weil die Eltern auf ihre Arbeitshilfe angewiesen sind und sie nicht bis zur Absolvierung einer höheren Lehranstalt unterhalten können. Von der deutschen Sozialdemokratie wird deswegen auch keineswegs die volle Unentgeltlichkeit der höheren Schulen schlechtweg gefordert — Liebknecht hat diese Forderung auf dem Erfurter Parteitage (1891) sogar energisch bekämpft — sondern nur „Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den höheren Bildungsanstalten für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeiten zur weiteren Ausbildung geeignet erachtet werden."

Bei den Volksschulen liegt die Sache insofern anders als bei den höheren Lehranstalten, als sie nichts lehren, was nicht jedermann wissen müßte, also Gemeingut der Nation ist oder werden soll. Hier hat die besondere Besteuerung thatsächlich nichts für sich, wohl aber vieles gegen sich, insofern nämlich, als alle diejenigen, die die Segnungen, die der allgemeine Volksunterricht verbreitet, voll genießen, an den besonderen Lasten der Kindererziehung aber nicht beteiligt sind (Junggesellen, Kinderlose), durch das Schulgeld zu ungunsten der Familienväter entlastet werden. Da ohnehin schon das gegenwärtige Wirtschaftsleben den Familienlosen begünstigt, so werden durch das Schulgeld wie durch jede andere Kopfsteuer, die nur den Familienvätern auferlegt wird, diese noch mehr belastet. Man darf aber die Wirkungen der Schulgeldbefreiung in dieser Hinsicht nicht überschätzen. Sie kann die große Misère, in die der Ernährer einer Familie durch die Trennung der Arbeitsräume von der Wohnung, d. h. durch den Großbetrieb, gekommen ist, nicht wesentlich mildern.

In der Praxis ist das Schulgeld vielfach nichts weiter als ein Zugeständnis an den Kastengeist. Diese Bedeutung hat es besonders in den Vorschulen und sog. Mittelschulen. In den Vorschulen ist das Schulgeld vielfach erheblich niedriger als in den Hauptanstalten, weil andernfalls die Anstalt wegen Schüler-

mangel eingehen müßte. Die Eltern sind zwar bereit, die Absonderung ihrer Kinder von der misera plebs sich etwas, aber nicht allzuviel kosten zu lassen. Ebenso wird durch Einführung eines geringen Schulgeldes die Kategorie der Mittelschulen oft künstlich geschaffen und dadurch die Schule für die große Menge unter das Niveau einer wirklichen Volksschule herabgedrückt und zur Armenschule gemacht.

Dem Verfasser dieses Artikels geiten alle Gründe gegen und für das Schuigeld nicht besonders viel gegenüber der Thatsache, die in recht charakteristischer Weise von dem preußischen Regierungsbericht vom Jahre 1861 (siehe oben!) für das Schulgeld angeführt wird, daß nämlich durch Unentgeltlichkeit auf der einen und Entgeltlichkeit auf der anderen Seite die unentgeltlichen Schulen herabgedrückt, in ihrem Ansehen und damit auch in ihrer pädagogischen Wirksamkeit geschädigt werden. Der richtigste Zustand würde es sein, daß alle allgemeinen Lehranstalten schulgeldfrei wären, während die Fachschulen bezahlt würden, ietzteres deswegen, weil die öffentlichen Gemeinwesen für die fragliche Ausbildung der großen Mehrheit der Bevölkerung (Handwerksiehrlinge) nichts thun. Zu den Fachschulen gehören heute aber zweifelsohne alle höheren Lehranstaiten und die Universitäten. Ihre Patente bringen mehr private Vorteile als jede auch mit den schwersten Opfern erworbene gewerbliche und kaufmännische Ausbildung, und es erscheint deswegen durch nichts gerechtfertigt, den künftigen Juristen, Medizinern, Lehrern und Geistlichen ihre Ausbildung auf öffentliche Kosten zu geben, wenn es bei anderen Berufskreisen nicht auch geschieht. Soweit die Ausbiidung begabter armer Individuen und deren Nutzbarmachung für das Gemeinwohl in Frage kommt, müssen die Gemeinwesen freiiich eintreten, aber dann für alle Berufszweige und nicht, wie bisher vorwiegend nur für die geiehrten Berufe.

Hieraus ergeben sich auch die Grundsätze, die man für Schulgeidbefreiungen aufstellen muß. Wo die zum Erwerb des im allgemeinen Interesse für notwendig gehaltenen Bildungsminimums bestehenden Anstalten nicht schulgeidfrei sind, muß der Eriaß des Schulgeides nach denselben Grundsätzen eintreten, die für Steuererlässe überhaupt maßgebend sind. Auf allen anderen Bildungsstufen kann nur das Interesse entscheiden, das die Gesamtheit an der Ausbildung des Betreffenden hat. Unbemittelte und unfähige Kinder in irgend einer Bildungsanstalt aus Mitleid zu unterhalten, ist sowohi für den Schützling als auch für die Gesellschaft ein schlechter Dienst. Der künstlich in eine gewisse Biidungssphäre Hineingeschobene würde in einem anderen Lebenskreise persönlich glücklicher und auch für die Gesamtheit wertvoller sein.

**Litteratur:** Siehe die Litteraturangaben bei dem Artikel Schulbesuch! Außerdem Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands. 18. Jahrgang. Leipzig, B. G. Teubner, 1897. — Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. Unter Mitwirkung zahlreicher Verfasser herausgegeben von Dr. A. Baumeister. München, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung 1897.

Berlin. J. Tews.

## Schulgemeinde

1. Geschichtliches. 2. Begriff. 3. Innere Notwendigkeit. 4. Berechtigung. 5. Nähere Beschreibung. a) Konfessionalität und Selbständigkeit. b) Gliederung. c) Erhaltungspflicht. d) Vertretung. e) Befugnisse und Aufgaben. 6. Gefordert durch den gegenwärtigen Notstand. 7. Verhältnis zur Kirche. 8. Vorzüge in Bezug auf Regierung, Unterricht und Zucht. 9. Einzelne Bilder aus dem Leben. a) Die Sauberkeit und die Gesundheitspflege. b) Ein Schulausflug. c) Die Heimatkunde. d) Öffentliche Zucht. e) Schulferien. f) Die familiäre Stellung des Lehrers. g) Der Umgang der Kinder untereinander.

**1. Geschichtliches.** Von einer Geschichte der Schulgemeinde kann kaum die Rede sein, weil es eben eine Schulgemeinde in dem Sinne, wie wir sie hier darstellen wollen, noch nicht recht giebt. In früheren Zeiten und in manchen Gegenden auch heute noch, namentiich in der Diaspora, fällt sie mit der Kirche zusammen. Am vollkommensten hat sie sich wohi am Niederrhein ausgebiidet gehabt. (Dörpfeld, die freie Schuigemeinde S. 36.) Leider scheint sie auch dort unter der neueren, alles gleichmachenden Gesetzgebung manches von ihren Vorzügen wieder eingebüßt zu haben. (Horn, Gg. Kiingenburg und seine Schulgemeinde.) Auch einzelne Privatschulgenossenschaften da und dort kommen unserem Ideal nahe.

**2. Begriff.** Die Jugenderziehung kommt in erster Linie der Familie zu. Vater und Mutter sind die geborenen Erzieher und sollen es auch immer bleiben. Allmählich hat sich neben ihnen der berufsmäßige Erzieher ausgebildet, zur Familie ist die Schule hinzugetreten, nicht um sie abzulösen, sondern zu unter-

stützen und zu ergänzen, sowie die Erziehung zu einem vollkommenen Abschluß zu bringen. In manchen Schulen wird aber die Familie sehr zurückgesetzt oder wohl gar ausgeschlossen. Insbesondere soll dies bei den Jesuiten der Fall sein, und auch die Neu- oder Staatsschule neigt sehr dahin. Wie es in der Kirche eine Hierarchie giebt und im Staate eine Büreaukratie, welche ein frisches Gemeindeleben nicht aufkommen lassen, so giebt es auch im Schulwesen etwas Ähnliches, welches Familie und Gemeinde von der Verwaltung und der Mitwirkung an der Erziehung ausschließt und kurzweg Scholarchie genannt werden mag. Die Schule ist da bloß Anstalt, bloß im Schulgebäude verkörpert und nimmt nur während der Unterrichtszeit Leben an, gleichwie sie mehr oder weniger im Lehrer bezw. Lehrerkollegium aufgeht. Sie sieht der Kirche ähnlich, wenn man darunter nur das Gotteshaus und die darin stattfindenden Gottesdienste versteht, oder dem Staat, wenn man damit nur die Regierung und das Regierungsgebäude meint. Wie aber der Staat die auf einem bestimmten Gebiet organisierte Vereinigung von Regierung und Regierten ist und die Kirche die Einigung des Herrn mit den Seinen oder Heilsanstalt und Gemeinde der Gläubigen, so ist auch die Schule in diesem weitern Sinne die Erziehungsgemeinde, welche die Erzieher und Zöglinge mit den ihrigen umfaßt, wir rechnen also alle Erziehungsfaktoren mit ein, die unmittelbaren und die mittelbaren, die leitenden und die helfenden, nicht bloß die Lehrer oder die fachwissenschaftlich ausgebildeten Erzieher, sondern auch die Eltern und sonstigen Familienglieder bis hinab zum Kindermädchen, ferner nicht bloß die Schulanstalten im engeren Sinne, sondern alle Bildungsmittel, Kunst und Litteratur, Sitten und Gebräuche. Ebenso zählen wir zu den Schülern und Zöglingen nicht bloß die vom Schulgesetz als schulpflichtig erklärten Kinder, sondern alle, die irgend wie erzogen und gebildet werden sollen oder wollen. Kurzum in unserer Schulgemeinde ist alles von erzieherischen und bildenden Kräften bewegt und beseelt, alle Aufmerksamkeit ist darauf gerichtet, einander zu belehren und zu veredeln, gleichwie in der idealen Kirche alles so gestimmt ist, daß es eine Harmonie giebt, daß alle wie verschieden sie auch sein mögen in einem gemeinsamen Bekenntnis sich zusammenfinden und wie aus einem Munde Gott loben und danken. (Vergl. Dörpfeld, Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung VI u. Art. Brüdergemeine I, 509.)

**3. Innere Notwendigkeit.** Der edle Mensch begnügt sich nicht damit, selbst gebildet zu sein, sondern er will auch andere bilden, der Erzogene muß andere erziehen. Wir sollen die anvertrauten Zentner (Matth. 25) nicht vergraben, sondern mehren, auch im Dienste an den Brüdern, und wenn wir wahrhaft vom Geiste Christi beseelt sind, dann können wir auch nicht anders. Wir sprechen mit den Aposteln: „Wir können es ja nicht lassen, daß wir nicht reden sollten, was wir gesehen und gehöret haben." (Apostelgesch. 4, 20.) Dieser Trieb zum Mitteilen, Unterrichten, Erziehen, Bekehren ist also ein christliches Gebot, wie eine sittliche Forderung. Er sollte deshalb alle Glieder der Gemeinde durchdringen. Das sind keine Eltern, die bloß Kinder erzeugen, aber weder aufziehen noch erziehen, sondern dieses wichtige und heilige Geschäft anderen überlassen. Wir brauchen dabei noch gar nicht an den Zukunftsstaat zu denken, wo die Kinder gleich nach der Geburt ins große Staatsfindelhaus gebracht werden, um dort in herzloser und mechanischer Weise gedrillt zu werden; es giebt schon im gegenwärtigen Staat genug traurige Eltern, die keine Zeit oder kein Herz für ihre Kinder haben. Das sind keine Gemeindeglieder, die gegenüber den Ausschreitungen der unreifen Jugend gleichgiltig zusehen und Schutz und Abhilfe allein von der Polizei verlangen. Ein bewußtes Schulgemeindeglied trägt nicht bloß die äußeren Schullasten mit mehr oder weniger schulfreundlichem Sinn, sondern es nimmt lebendigen Anteil am Erziehungswerk und sucht mit Rat und That zu helfen und zu fördern, wo es kann, jedes natürlich an seinem Teile. (Über die Verteilung der Erziehungsaufgaben und die Organisation derselben siehe unter 5e).

**4. Berechtigung.** Es muß aber auch jedes Schulgemeindeglied, das befähigt und berufen ist und, wo die Verhältnisse einigermaßen gesund sind, werden das immer die meisten der erwachsenen Gemeindeglieder sein, mitwirken dürfen, die Schulverwaltung darf sie nicht ohne weiteres zurückweisen. Schulleitung und Lehrer sollten es vielmehr freudig begrüßen, wenn sich Mithelfer erbieten, und sogar bestrebt sein, soviel als möglich thatkräftige und helfende Schulfreunde und Gönner zu gewinnen. Es mutet nicht wohl an, wenn

Lehrer wie zugeknüpfte Staatsbeamte sich nur auf den vorgeschriebenen engeren Pflichtenkreis beschränken und sonst keine Fühlung mit der Gemeinde nehmen.

Wie die konstitutionelle Monarchie gegenüber der absoluten als ein Fortschritt gilt und die auf das Gemeindeprinzip gestellte protestantische Kirche auf einer höheren Stufe steht als die römische Hierarchie, so erscheint uns auch ein Schulwesen, das von einer beseelten Gemeinde getragen wird, wertvoller als eine Schule ohne eine solche. Die Volksschule scheint vielfach von diesem Ideale sich zu entfernen, indem sie immer mehr zur Staatsschule sich umwandelt und das Gemeindewesen abstreift. Die Gemeinde behält zwar im großen und ganzen die Lasten, aber sie läßt sich immer mehr das Recht der Mitverwaltung und Mitwirkung entgleiten. Man rechnet einfach so: die Schule gewährt den Unterricht und die Gemeinde kammt für die Kosten auf und samit ist das Geschäft in Ordnung. Aber hier ist mehr als ein Geschäft.

Schon der Umstand, daß die Gemeinde die Schule im wesentlichen unterhält, sollte das Recht der Schulbeaufsichtigung und Mitwirkung begründen und die Schule der Gemeinde in einem höheren Maße dienstbar machen, als dies gemeiniglich der Fall ist. Verweilen wir bei dieser Forderung einen Augenblick länger. Das Schulhaus ist im wesentlichen Gemeindehaus. (Höhere Schulen wollen wir jetzt beiseite lassen.) Selbstverständlich muß mit demselben schonend verfahren und darf nur seiner Würde entsprechend benutzt werden. Man darf aber darin nicht zu weit gehen und die öffentlichen Schulhäuser nicht allzu unzugänglich machen. In kleineren und ärmeren Gemeinden, wo das Schulhaus neben dem Backofen oder Spritzenhause vielleicht das einzige Gemeindehaus ist, soll man, wenn sich sonst der Raum dazu eignet und der Unterricht dadurch nicht beeinträchtigt wird, gestatten, daß die Sitzungen des Schul- und Gemeindevorstandes wie sonstige Versammlungen darin abgehalten werden. Es giebt da oft wunderliche Verbote. So wollte ein Lehrer nicht erlauben, daß im Schulhause eine Kirchenvorstandssitzung stattfände, obgleich Schul- und Gemeindevorstand damit einverstanden waren, und zwar lediglich deshalb nicht, weil eine von Hofprediger Stöcker angeregte Frage unter den Verhandlungsgegenständen sich befand. Ebenso ließ derselbe an der Decke nicht einen Haken befestigen, an der eine Lampe hätte angebracht werden können, angeblich deshalb, weil dieser unscheinbare Haken ihn im Unterrichte störe. Trotzdem wurde der Familienabend gehalten, wenn auch bei unzulänglichem Lichte. Und wie rar wird oft mit den Lehrmitteln gethan. Die Anschauungsbilder, die naturwissenschaftlichen Sammlungen und physikalischen Apparate, oft nach schwerem Kampf der Gemeindevertretung abgerungen, werden kaum in der Schule vorgezeigt, geschweige weiteren Kreisen dienstbar gemacht. Wie selten betritt ein Fuß die Sammlungsräume und wie schwer hält es oft, daß der Katalog der Schulbibliothek vervielfältigt wird. Und was von den Schulsachen gilt, das gilt auch von den Lehrkräften. Manche Lehrer thun nichts über die ihnen ausdrücklich vorgeschriebenen Arbeiten hinaus, ihr Schuldienst beschränkt sich auf das Schulgebäude und die Schulstunden, einschließlich der besonders bezahlten Über- und Privatstunden. Für das erweiterte Schul- und Gemeindeleben haben sie keinen Sinn. Wohl aber sind sie thätig als Agenten für die verschiedenen Versicherungsgesellschaften und andere Geld einbringende Unternehmungen. Die hier gerügten Unvollkommenheiten können sich nur in toten Schulgemeinden erhalten; in lebendigen werden sowohl die Schulanstalten und Schuleinrichtungen wie auch die Lehrkräfte besser verwertet und meist auch nicht zum Schaden für die letzteren, denn nur die teilnehmende und mitwirkende Schulgemeinde die Thätigkeit des Lehrers zu würdigen und zu lohnen weiß. In diesem Zusammenhange sei aber auch, um nicht der Einseitigkeit und Voreingenommenheit beschuldigt zu werden, gern anerkannt, daß es nicht nur in lebendigen Schulgemeinden überaus wackere und gemeinnützige Lehrer giebt, sondern auch in taten Gemeinden, die erst durch unsägliche Mühe des Lehrers allmählich und vielfach auch ohne Lohn und Dank gehoben werden müssen. Was geschieht nicht von den Lehrern zur Hebung des Vereinswesens, zur Pflege des Gesanges und der Musik, was verdanken wir ihnen nicht hinsichtlich des Obst- und Gartenbaues, sowie der Bienenzucht, welche Verdienste haben sie um das Spar- und Vorschußkassen-, sowie Genossenschaftswesen. Aber auch hier wird wieder klar, daß diese Thätigkeiten ihre rechte Bedeutung erst erhalten, wenn sie auf die Gemeinde bezogen und in ihre Organisation eingegliedert werden, während sie sonst leicht an dem Nachteil

der Zersplitterung kranken. Auch die Unzahl der verschiedenen Vereine erschweren ein rechtes und gesundes Gemeindeleben. und gerade hier vergeuden viele Lehrer viel Kraft.

**5. Nähere Beschreibung der Schulgemeinde oder Erziehungsgenossenschaft.** a) Konfessionalität und Selbständigkeit. Die Familien und Einzelangehörigen, die hinsichtlich ihrer Kinder und Pflegebefohlenen an eine bestimmte Schule gewiesen sind oder eine solche gründen und erhalten, bilden die Schulgemeinde. In den weitaus meisten Fällen finden sich diese Gemeindebezirke schon vor und decken sich entweder mit der bürgerlichen oder Kirchen- (Kultus)gemeinde. Es empfiehlt sich aus pädagogischen und auch noch anderen Gründen, daß die Zöglinge bezw. Gemeindeglieder ein- und demselben Bekenntnis angehören. Jede Schule muß einen einheitlichen Charakter tragen. deshalb muß sie konfessionell sein. Das ist eine pädagogische Forderung (s. d. Art. Konfessionelle Schule IV, 194 und Erziehungsziel II, 65, sowie Dörpfelds Gutachten über die konfessionelle und paritätische Volksschule). Ebenso wird das Gemeindeleben am besten gedeihen, wenn es in einem gemeinsamen Glaubensgrunde wurzelt. Dies lehrt die Geschichte und die Erfahrung. Zudem ist es aber auch klug und vorteilhaft, sich an das geschichtlich Gegebene anzuschließen. Im übrigen bin ich für die Selbständigkeit des gesamten Schulwesens, also vom Kindergarten an bis zur Universität, und für die Selbständigkeit der übrigen dazu gehörigen genossenschaftlichen Träger, und zwar in technischer oder wissenschaftlicher, genossenschaftlicher und finanzieller Beziehung, d. h. die pädagogischen Fachleute bestimmen auf Grund der Wissenschaft und Kunst die Aufgaben der einzelnen Schulgattungen, Zahl und Umfang der einzelnen Unterrichtsfächer, die Lehr- und Lernmittel und die Lehrmethode, und die verschieden gegliederten Genossenschaften verwalten innerhalb der ihnen zugestandenen Befugnisse ihre Schulangelegenheiten selbständig und bringen auch die dafür notwendigen Mittel auf. (Vergl. Rolle, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche. Päd. Stud. von Rein 1889. 4. Heft, und Rolle, Die finanzielle Selbständigkeit der Schule. Ev. Schulbl. von Dörpfeld 1888. 5. Heft.)

b) Gliederung. Die Schulgenossenschaft gliedert sich in die einzelnen Ortsgemeinden. Dieselben setzen sich, wenn die betreffende bürgerliche oder Kirchengemeinde größer ist, zu einer entsprechenden Gesamtgemeinde zusammen, die Einzel- bezw. Gesamtgemeinden vereinigen sich zur Bezirks- oder Kreisgemeinde, die Bezirks- bezw. Kreisgemeinden zur Provinzial- oder Landesgemeinde.

Dem Gemeindesystem entspricht das Schulsystem. Die untere Genossenschaftsstufe hat die allgemeine Grundschule (vergl. Rein, Am Ende der Schulreform S. 53), die Gesamtgemeinde (in größeren Orten oder größeren Kirchspielen) die Volksschule, die Bezirksgemeinde die Realschule, die Kreisgemeinde die höheren Schulen (Oberrealschule, Gymnasium, Seminar, Technikum u. s. w.), die Provinzial- oder Landesschulgemeinde die Universität, Kunstakademie, Polytechnikum u. s. w. zu erhalten. Selbstverständlich muß sich dieser allgemeine Plan den besonderen Verhältnissen anpassen und mancherlei Abänderungen zulassen. In einem entlegenen Dorf werden wie bisher Grund- und Volksschule vereinigt sein und mit Zuhilfenahme von Privatunterricht, wenn derselbe zu haben ist, wird einzelnen Bevorzugten die Realschule entweder ganz oder bis zu einem bestimmten Jahrgange ersetzt werden. Ist die Kreisgemeinde klein, so wird sie sich mit einer einzigen höheren Schule begnügen oder mit einer benachbarten Kreisgemeinde in Verbindung oder Austausch treten müssen. Größere Gemeinden wie die Städte bilden für sich allein eine Bezirks- oder Kreisgemeinde. Berlin dürfte eine Provinzialschulgemeinde abgeben. Diese großen Städte bilden also selbst Schulsysteme, die sich wieder in die verschiedenen Gemeinden abstufen und gliedern.

Mit diesem Gemeindesystem ist sehr gut die Einheitsschule (vergl. Rein, Am Ende der Schulreform) zu vereinigen.

c) Erhaltungspflicht. Die Erhaltungskosten des Schulwesens sind von den Schulinteressenten zu tragen und, da das Schulwesen eine selbständige Stellung einnehmen, also in einer gewissen Unabhängigkeit von Staat und Kirche, ihr Werk treiben soll, so müssen die Schulkreise auch den Löwenanteil beitragen. Damit ist schon angedeutet, daß auch andere Gesellschaftsorganismen mit herangezogen werden können, insbesondere der Staat und die Kirche, weil diese an der Schule bis zu einem gewissen Grade mitbeteiligt sind. Der Staat braucht die Schule, um sich brauchbare Bürger und tüchtige Beamte zu verschaffen, die Kirche, um die lebendigen Bausteine für ihren Tempel

zu gewinnen. (Vergl. Dörpfeld, Fundamentstück VI.) Weder der Staat noch die Kirche können das in so geeigneter Weise selbst thun als wie die Schule (Schulgemeinde).

Im Staate herrscht viel zu sehr der Zwang vor, und er ist ein zu starres Wesen, als daß man ihm die Bildung des zarten Einzelwesens und dessen Erziehung zur Persönlichkeit anvertrauen könnte. Bei ihm liegt zu sehr die Gefahr der Vergewaltigung des Individuums vor. Die Kirche hinwiederum als die religiöse Farm der beseelten Gesellschaft betrachtet einen jeden als Glied der Gemeinschaft und würdigt dabei zu wenig die subjektive Entwickelung des Einzelnen. Die katholische Schulverwaltung wäre aber nur eine Modifikation des Staatsschulregiments. (Vergl. Ziller, Grundlegung zur Lehre vam erziehenden Unterricht. § 3.)

In dem erwähnten Aufsatz über die finanzielle Selbständigkeit der Schule habe ich vorgeschlagen, daß Staat und Kirche je $^1/_5$ zu den Schullasten beitragen sollen, so daß für die eigentliche Schulgemeinde $^3/_5$ übrig bleiben. Diese $^3/_5$ sind zunächst von denen aufzubringen, denen in erster Linie die Erziehungspflicht abliegt, d. i. von den Familien. Sodann ist aber auch darauf Bedacht zu nehmen, einen Kreis von Gönnern und Freunden der Schule zu sammeln, die freiwillig beisteuern, was einesteils wieder die Eltern sein können, die etwas über die gesetzliche Beitragspflicht hinaus beitragen, anderenteils ledige Personen, die aus Dankbarkeit und Wohlwollen etwas opfern, was um so eher geschehen wird, je lebendiger das Schulgemeindewesen ist und je mehr auch das einzelne Mitglied sich beteiligen darf. Auf diese Weise kammt ein freierer und idealer Zug in das Gemeindewesen, und die Schullasten verlieren an Druck. Betragen diese freiwilligen Gaben wenigstens den 5. Teil aller Schulumlagen, dann erhalten die betreffenden Gönner das Recht, einen Vertreter in den Schulvarstand zu wählen (s. weiter unter d Vertretung). Rückständige Schulbeiträge treibt auf Antrag der Schulgemeinde der Staat ein. Will eine Schulgenassenschaft, sei es nun eine Einzelgemeinde aber eine Bezirksgemeinde, eine höhere Schule, als ihr eigentlich zukammt, errichten, so brauchen Staat und Kirche zu den entstehenden Mehrkasten nicht beizutragen. Dasselbe gilt bezüglich der Privatschulen, denen man, wenn sonst das öffentliche Schulwesen darunter nicht leidet, keine Schwierigkeiten machen darf. Ihrer werden sich gern gewisse Stände und die in der Minderheit befindlichen Konfessianen bedienen, doch müssen jederzeit von hier aus Brücken zu der öffentlichen Schule hinüber geschlagen werden kännen. Insbesandere dürfen die Privatschulen oder die Privatschüler bei Festen, größeren Aufführungen, Turnspielen u. dergl. in die öffentlichen Schulen sich miteinreihen, wenn dadurch für die letzteren keine Störungen und Mehrkasten entstehen. In dieser Beziehung ist bis jetzt viel zu wünschen übrig geblieben.

Außer den Beiträgen für die Ortsschule haben die Schulgemeindeglieder auch noch beizusteuern zu den Kosten der Bezirks-, Kreis- und Provinzialschulgemeinde, ebenso auch der Staat und die Kirche bezw. die verschiedenen Konfessionen und zwar immer nach dem erwähnten 5teiligen Beitragsverhältnis.

Die Schulunterhaltungskasten lassen sich nach dem vorgeschlagenen System auch nach leicht in anderer Weise verteilen, etwa so, daß die Ortsschulgemeinde nur für die Schulräumlichkeiten und deren Ausstattung, Lehrmittel, Gerätschaften, Turnplatz, Schulgarten u. s. w. sargt, die Kreisschulgemeinde für die Lehrergehalte und die Provinzial- oder Landesschulgemeinde für die Alterszulagen, Ruhegelder, Umzugskasten u. s. w., dementsprechend werden dann auch die Befugnisse der betreffenden Gemeinden und ihrer Organe zu regeln sein. Ein besonderes Schulgeld hat bei einer solchen Besteuerungsweise dann kaum nach eine Bedeutung. Man sieht also wie schmiegsam und wie vielseitig dieses System ist und wie leicht man damit allen Verhältnissen und Bedürfnissen gerecht werden kann. (S. Art. Schulgeld.)

d) Vertretung (Repräsentation). Die zu der Erhaltung der Schulanstalten beitragenden Familienväter und Haushaltungsvorstände oder wer sanst noch einen bestimmten freiwilligen Beitrag zahlt, ist in der Schulgemeinde stimmberechtigt. Da die Einzel- bezw. Gesamtgemeinde und ebenso die zu ihr gehörige Schulanstalt eine bestimmte Größe nicht überschreiten dürfen, sie müssen nämlich übersichtlich sein, die Gemeindeglieder müssen einander kennen, insbesondere in Gesamtgemeinden die Lehrer alle Schüler*), was in den graßen städtischen Schul-

*) „Man muß daher Front machen gegen die ungeheuren Schulkasernen, die ein Gemeinschaftsleben schier unmögtich machen. Die fabrikmäßige Erziehung nimmt freilich hierauf keine Rücksicht, sogar die kleineren Städte freuen sich, wenn sie ein recht großes Schulgebäude aufführen können, das

kasernen längst nicht mehr der Fall ist, so ist außer der Gemeindeversammlung nur noch ein Schulvorstand nötig. Derselbe besteht in Gemäßheit des 5teiligen Beitragsverhältnisses aus 5 Mitgliedern, nämlich aus

1. dem Lehrer bezw. ersten Lehrer oder Schulleiter,
2. dem Vertreter der Familien,
3. dem Vertreter der freiwilligen Geber,
4. dem Vertreter der bürgerlichen Gemeinde (Ortsvorstand),
5. dem Vertreter der kirchlichen Gemeinde (Pfarrer).

Giebt es keine freiwilligen Geber (vergl. Erhaltungspflicht) oder nicht genug, so wählt die Gemeindeversammlung zwei Vertreter aus den Familienvätern oder Haushaltungsvorständen. Der Lehrer bezw. Schulleiter führt den Vorsitz in der Schulgemeindeversammlung und im Schulvorstande und ist für die Ausführung der Beschlüsse verantwortlich.

In ähnlicher Weise ist der Kreisschulrat zusammengesetzt, nämlich aus

1. dem Kreisschulinspektor,
2. den Rektoren der höheren Schulen,
3. dem Landrat,
4. dem Superintendenten,
5. dem Physikus,
6. einem von der Lehrerschaft gewählten Vertreter, und
7. aus den von den Schulvorständen gewählten Vertretern, deren so viel zu wählen sind, daß die Zahl der unter 1—5 genannten ständigen Mitglieder zu der Zahl, die sich aus den unter 6 und 7 gewählten ergiebt, wie 3 zu 2 sich verhält.

Dem Kreisschulrat steht die Kreissynode, dem Landesschulrat der Schullandtag zur Seite.

e) **Befugnisse und Aufgaben.** Die Schulgemeindeversammlung wählt einen bezw. zwei Vertreter der beisteuernden Familien und Häuser, sie setzt die Höhe der jährlichen Schulumlagen fest, nimmt den vom Schulleiter verfaßten Jahresbericht entgegen und hört die Jahresrechnung ab. Außer den gesetzlich verbindlichen Versammlungen sind auch freie zu veranstalten, in denen von Schulmännern Vorträge aus der Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens, über Schulverfassungs- und sonstige die Familie interessierende Fragen gehalten werden (Dörpfeld, Das Fundamentstück VIII). Insbesondere gehören hierher die sog. Elternabende, die eine möglichst enge Verbindung von Schule und Haus zum Zweck der Verständigung und gegenseitigen Unterstützung in allen Erziehungsfragen erstreben (s. d. Art. Elternabende I, 811). Als Gegenstände der Besprechung dürften sich empfehlen: die Abhärtung und Gewöhnung der Kinder, die häuslichen Aufgaben, die Gesundheitspflege, die Jugendspiele, die Ferien, die Fortbildungsschule, die konfessionelle Schule, die Prüfungen und Zensuren, der Handarbeitsunterricht und die Schulwerkstatt, Biographieen bedeutender Schulmänner u. s. w. (s. diese Art.). Im übrigen wird erwartet, daß jedes Schulgemeindeglied am Schul- und Erziehungswesen lebendigen Anteil nimmt und dasselbe an seinem Teile mit allen Kräften und im Einklang mit dem Schulvorstande und den Lehrern fördern hilft.

Die Lehrerwahl in die Hände der Gemeinde zu legen, hat Vorzüge und Schattenseiten. Andererseits müßte der Kreisschulrat die Lehrer ernennen. Auf jeden Fall ist der Kreisschulinspektor zu hören. Die Ernennung der Lehrer an höheren Schulen muß von höheren Instanzen ausgehen.

„Der Schulvorstand hat die Schulgemeinde in allen Rechtsverhältnissen zu vertreten und ihr Vermögen zu verwalten; er bildet die nächste Aufsichtsinstanz über Schule und Lehrer und hat namentlich dahin zu streben, daß auch eine allgemeine Sittenaufsicht der Jugend außerhalb der Schule in Übung komme." (Dörpfeld.) Er übernimmt, um mit Zillessen zu reden, hauptsächlich die Schulpflege.

Die Unterrichtstechnik ist der fachmännischen Aufsicht unterstellt. Die Volksschulen unterstehen in dieser Beziehung dem Kreisschulinspektor, die höheren Schulen einem dazu vorgebildeten Fachmanne.

Mit der Zunahme der allgemeinen Bildung werden die Befugnisse der Gemeinde und des Schulvorstandes sich erweitern. Die Beschreibung des weiteren Ausbaues dieser Verfassung, namentlich auf den oberen Stufen dieses Systems muß ich Eingeweihteren überlassen. —

**6. Gefordert durch den gegenwärtigen Notstand.** Wenn nun schon in gesunden Ver-

äußerlich wie eine Bildungsfabrik aussieht. Die großen Wohnkasernen lassen kein Heimatgefühl mehr entstehen, die Schulkasernen kein Gemeinschaftsgefühl: und doch sollen manche Schulmonarchen geradezu einen Ruhm darin suchen, einem recht köpfereichen Schulstaate vorzustehen." Conrad Schubert, Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schulfeiern. S. 47. (Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.)

hältniſſen die Schule auf die Mitwirkung der Gemeinde angewieſen iſt, ſo dürfte dies erſt recht der Fall ſein, wenn es gilt gegen gewiſſe Zeitkrankheiten anzukämpfen, ich erinnere nur an die zunehmende Verrohung der Jugend. Es iſt daher faſt nicht zu begreifen, wie ſo viele Lehrer und Schulverwaltungen ſo wenig auf eine lebendige und mitwirkende Schulgemeinde hinſtreben, ja von einer ſolchen gar nichts wiſſen wollen. Es iſt die Scholarchie, die ängſtlich jedes Zuſammenwirken mit Nicht-Fachleuten meidet, in der Meinung, es könnte ſo mehr geſchadet als genützt werden, und darum lieber auf jegliche Hilfe von anderen verzichtet. Es mag auch ein gut Teil Trägheit und Bequemlichkeit, wohl auch Ratloſigkeit dabei ſein, denn eine Gemeinde zu leiten und zur Mitarbeit zu befähigen und zu organiſieren iſt ſchwerer und mühevoller als ſich allein zu behelfen. (Dörpfeld, Fundamentſtück VIII.)

Gewiß mag zugegeben werden, daß eine Arbeit, wie ſie das Erziehungswerk verlangt, von einem einzigen Fachmann beſſer gethan wird, als wenn ſich in dieſelbe viele teilen, dieſelben aber unfähig und gleichgiltig ſind. Damit iſt aber das Gemeindeprinzip nicht widerlegt. Denn ebenſo gewiß iſt auch, daß eine Gemeinſchaft, deren Glieder vom rechten Geiſte beſeelt ſind und ehrlich ſich bemühen, mehr leiſtet als ein einzelner und wäre dieſer noch ſo tüchtig. Denn es handelt ſich in unſerem Falle nicht um eine Kunſtleiſtung oder eine beſondere wiſſenſchaftliche Aufgabe, wo das Genie oder der Gelehrte für ſich allein ſchaffen mag, ſondern um Helferdienſte, die von einem jeden mehr oder weniger verlangt und verrichtet werden können. Wie im Kriege ein Feldherr ohne Heer nichts vermag, ſo vermag auch die Schulleitung ohne die Mithilfe der Familien und der Gemeinde im Kampfe gegen die Verrohung der heutigen Jugend nichts, denn letztere gleicht ſelbſt einem Heere, dem der Teufel noch obendrein viele Bundesgenoſſen ſtellt, und gegen ein Heer kann wieder nur ein Heer vorgehen, und der Erfolg wird um ſo größer ſein, je geſchloſſener und einheitlicher man vorgeht und je tüchtiger die Leitung iſt. In unſerem Falle ſoll das die Schulleitung ſein. Es gilt alſo recht viele Kräfte aufzubieten, alle Charismen der Gemeinde zu organiſieren. Aber was geſchieht gemeiniglich? Der Philiſter wiegt ſich in den Schlummer, erſtens weil er dies Übel noch nicht für ſo bedenklich hält, und zweitens, weil er glaubt, daß Wandel nur von der Regierung oder der Polizei geſchafft werden könne. Im übrigen aber hält er das Schulweſen für ſo vollkommen und muſterhaft, daß es thöricht ſein würde, wenn man darin Mängel ſuchen wollte. Er läßt ſich blenden von den äußeren Einrichtungen und den Unterrichtserfolgen, kann aber nicht den Kern der Erziehung beurteilen. Er gewahrt nicht und vermißt es wohl auch nicht, daß die Herzensbildung hinter dem Wiſſen und Können zurückbleibt. Und ebenſo verharren noch viele Lehrer und Schulleitungen in ihrer Abgeſchloſſenheit, einmal weil ſie ſich einbilden, alles allein ausrichten zu können und zum anderen, weil ſie kein Vertrauen zu den Laien haben. Liegt darin aber nicht eine ſchwere Selbſtanklage? Denn ſind nicht dieſe Laien bereits zum großen Teil durch die Neuſchule gegangen, und ſie ſind während der 8 und vielleicht noch mehr Jahre nicht befähigt und intereſſiert worden, der Schule Helferdienſte zu thun? Wahrlich die Prieſter und Schriftgelehrten, die Phariſäer und Sadduzäer der Schule, die ſo ſehr die Vorzüge des heutigen Schulweſens, die Macht der Bildung und die Fortſchritte der Wiſſenſchaft zu rühmen wiſſen, ſollen doch einmal damit die zunehmende Verrohung der Jugend vergleichen und ſich ernſtlich fragen, was hat ihre Schule gethan und kann ſie thun, daß dieſem ſchreienden Übelſtande geſteuert werde. Die Jugend muß vielmehr zum freien Handeln, d. i. zu den Veranſtaltungen der Zucht (ſ. Art. Schulgottesdienſt) angehalten werden. Wieſe, Deutſche Briefe über engliſche Erziehung I, S. 70, findet darin einen Hauptvorzug des ganzen engliſchen Erziehungsweſens. (Vergl. Schubert a. a. O.) Aber auch die Kirche ſpreche ich nicht frei von Mitſchuld und Sünde, nur iſt ſie dort, wo die Schule von der Kirche ſich emanzipiert und die Kirche das Mitwirkungs- und Aufſichtsrecht verloren hat, nicht mehr in dem Maße verantwortlich als früher. Denn was ſoll man denn dazu ſagen, wenn am Konfirmationstage die hoffnungsvollen Jünglinge ſich zum erſtenmale betrinken und die zarten Jungfrauen bis in die Nacht wüſtem Tanz, wenn nicht Schlimmeren ſich hingeben; wenn der junge Mann, der eben das Entlaſſungszeugnis der Fortbildungsſchule erhalten hat, im Treppenhauſe der bisherigen Bildungsſtätte ſich die Cigarre anbrennt und dann den Lehrern, die ihm begegnen, frech die Rauchwolken entgegenbläſt und vor ſeinem

Seelsorger von Stund an nun nicht mehr den Hut zieht? Man wende mir nicht ein, daß es auch früher rohe Gesellen gegeben habe, allein sie waren ein Erzeugnis ihrer Zeit, die ärmer an Bildungsmitteln war als die unsrige. Wir dürfen uns also nicht auf jene Zeit berufen, und die aufgeklärten Schulmänner thun es doch sonst auch nicht, vom Mittelalter will man nicht viel wissen. Ebenso soll man die Verrohung der Jugend nicht mit der Naturanlage, welche die sog. Flegeljahre begründen, entschuldigen. Auch hiergegen giebt es Mittel, sie müssen nur angewendet werden. Die wirksamsten liegen in der beseelten Gemeinschaft, am besten, wenn die Jugend in angemessener Weise in das Gemeindeleben eingegliedert wird. (Vergl. Közle, Flegeljahre II, S. 265.) Ich weiß wohl, daß es sehr schwer ist, in einer Gemeinde, wo solche Verwilderungen herrschen, Wandel zu schaffen. Aber durfte es denn dahin kommen? Man darf doch die Schuld nicht allein bei der Partei des „Gehenlassens“ und bei der neueren Gesetzgebung suchen. Außer dem Staat haben eben auch die Schule und die Kirche zu viel gehen gelassen. Nun nachdem der Karren verfahren ist, darf man denselben doch nicht ohne weiteres preisgeben, sondern muß ihn zu retten und wieder auf den rechten Weg zu bringen suchen, und genügen dazu die eigenen Kräfte nicht, so muß man noch andere zu Hilfe rufen. Und so sind wir wieder bei der Forderung angelangt: eine lebendige Schulgemeinde ist heute notwendiger denn je (s. unter 9d die öffentliche Zucht).

F. Bettex schreibt in seinem sehr lesenswert erscheinenden Buche: „Naturstudium und Christentum“ vom September 1895 bis April 1897 in 3 Auflagen erschienen, im ersten Abschnitt Fortschritt mit Fragezeichen überschrieben: „Manchem gut Unterrichteten will es dünken, als ob es bei uns mit einem wahren Fortschritt nicht weit her sei. Mit und trotz Eisenbahnen und Telegraphen, Aktiengesellschaften und Bankkoupons, Repetiergewehren und Torpedobooten sind noch nicht Glück, Wohlstand und Frieden unter den Menschen eingezogen und auch für die nächste Zukunft sieht es nicht danach aus. Trotz der gerühmten Fortschritte der Staatswissenschaft und Jurisprudenz steigt die sozial-anarchistische Flut und droht die Gesellschaft zu ersaufen; Throne, Religion, Glauben und Gesetze werden angegriffen, Verbrecher und Stromer mehren sich und verhöhnen Gott und die Menschen! Die Heilkunde feiert stets neue Triumphe und in der Pädagogik werden neue bahnbrechende Theorien aufgestellt; und dabei doch überall Klagen über die zunehmende Kopf- und Nervenschwäche, Kurzsichtigkeit und Blutarmut, langsame Abnahme der Leistungsfähigkeit und ebenso über zunehmende Verrohung der Jugend, und die jugendlichen Verbrecher nehmen in 10 Jahren zu von 30 000 bis 40 000. Kurz bei dieser modernen, angeblich vom verdummenden Aberglauben befreiten und unter der Leuchte der Wissenschaft die Pfade der Aufklärung und des Fortschrittes wandelnden Menschheit nehmen Unzufriedenheit und Verbrechen zu, und es mehren sich in erschreckender Weise Schwindel und Betrug, Neurose, Wahnsinn und vor allem Selbstmord.“

**7. Das Verhältnis der Schulgemeinde zur Kirchengemeinde.** Wie gestaltet sich dasselbe namentlich auf den unteren Stufen, insbesondere zwischen der Lehrerschaft und der Geistlichkeit? Wird nicht durch die Hervorhebung und Belebung der Schulgemeinde die Kirche verkürzt und beiseite geschoben? Gewiß die meisten Schriftsteller, die über die Schulgemeinde geschrieben haben, und die meisten Schulmänner, die die Schulgemeinde belebt haben, reden dabei wenig von der Kirche, noch viel weniger davon, wie neben der Schulgemeinde die Kirchengemeinde sich bethätigen kann.

Scheibert in seinem trefflichen Buche: „Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule“, betont in einseitiger Weise nur die Schulgemeinde, für die Kirchengemeinde bleibt bei ihm wenig übrig, noch weiter geht in dieser Zurücksetzung Wigge in seiner „Schulsynode.“ Von Diesterweg, Dittes, Richter und deren Richtung ist wohl ganz zu schweigen, sie gingen zu sehr auf in dem Bestreben, die soziale Stellung des Lehrers zu heben und die Schule aus den Fesseln der Kirche zu befreien, was ja an sich löblich und auch von unserem Standpunkte aus begrüßt wird, wenn sie sich dabei nur nicht so feindlich und ungerecht gegen die Kirche und die Geistlichen gezeigt und die Schule nicht wieder von neuem gefesselt hätten, nämlich gefesselt an den allmächtigen Staat, der für Hebung und Erstarkung des Gemeindelebens in unserem Sinne noch weniger Sinn und Befähigung bewiesen hat als die Kirche. Die Familie und die Kirche bilden das natürlichste und älteste Flußbett für Erziehung und Schule. Der Staat

dagegen gleicht in dieſer Beziehung einem künſtlichen Kanal, der großartig angelegt iſt, viel koſtet und einem ganz beſtimmten Zwecke dient, aber dafür gewiſſe Fluren trocken legt, der Landſchaft ein ſehr nüchternes Gepräge verleiht und viele Eigentümlichkeiten beſeitigt, die ſonſt an den natürlichen Ufern und Windungen des alten Flußlaufes begünſtigt wurden.

Dörpfeld wiederum verquickt noch in wichtigen Punkten die Schule mit der Kirche.

Er überläßt dem Geiſtlichen noch den Vorſitz im Schulvorſtande, freilich nur auf der unteren Stufe und begnügt ſich damit, für den Lehrer Sitz und Stimme im Schulvorſtand zu verlangen, was letzterer in Preußen noch nicht allgemein hatte und wohl auch jetzt noch nicht hat. Den Lehrer mit dem Vorſitz im Schulvorſtande und mit der Leitung des geſamten Schulweſens in der Gemeinde zu betrauen iſt eine Konſequenz, die ich wohl zuerſt gezogen und eingehender begründet habe. Dörpfeld hat ſich dafür ſehr intereſſiert und ſolches in mehreren Briefen an mich bekundet. Ganz beſonders legte er dabei darauf Gewicht, daß dieſer Vorſchlag von einem Geiſtlichen ausgehe, wie er ſich dies immer gewünſcht habe.

Nach meiner Meinung ſollte die Kirche der Schule ihre Selbſtändigkeit neidlos und aufrichtig gönnen und ihr ſogar als eine rechte Mutter das neue Heim, das ſie in der Schulgemeinde aufſchlägt, mit einrichten helfen. Denn wenn auf dieſe Weiſe das Erziehungsweſen am beſten gedeihen kann, ſo kann es für die Kirche gar kein Bedenken mehr geben. Iſt doch die Trennung an vielen Orten längſt ſchon innerlich vollzogen, ſo daß beide nur noch äußerlich miteinander zuſammenhängen, und auch das iſt nicht überall mehr der Fall. Die Kirche iſt an dieſe Trennung gewöhnt, etwa wie an die Civilſtandsgeſetzgebung, und kann daher getroſt zugeben, daß auch dieſe letzten Überreſte von einſtiger Zugehörigkeit zu ihr noch weggeräumt werden. Die Notwendigkeit der Arbeitsteilung ſpricht auch hier für eine reinliche Scheidung der beiden Arbeitsgebiete, damit dann beide einander wieder innerlich näher treten. Aber wo iſt der Markſcheider, der die ſeine Grenzlinie zwiſchen beiden verwandten Gebieten feſtlegt? In dieſer Beziehung ſind noch viele Unterſuchungen zu veranſtalten. Die Schulſchriftſteller behandeln natürlicherweiſe ja meiſt nur das Schulgebiet. Es empfiehlt ſich aber auch bei dieſer Gelegenheit das Gebiet zu betrachten, das nach Abtrennung der Schule von der Kirche der letzteren noch übrig bleibt, um zu ſehen, ob ſie noch genug behält, daß ſie beſtehen kann. Denn wenn ſich ergeben ſollte, daß auf dieſe Weiſe die Kirche den beſten Nährboden verlieren und allmählich ganz verdrängt werden würde, würde ſie auf eine ſolche Separation wohl nicht ſo leicht eingehen, denn ſie ſelbſt glaubt nicht nur an die göttliche Verheißung ihres Beſtehens, ſondern auch, daß es die Aufgabe der geſamten Kultur iſt, ihr einen Platz zu ſichern, auf welchem und von wo aus ſie ihr Werk treiben kann. Wenn alſo die Kirche und ihre Diener der Schule ihre Freiheit und Selbſtändigkeit laſſen und ihr noch dienend in der Schulpflege helfen wollen, dann müſſen aber auch die Lehrer vom alten Hader laſſen und durch die That beweiſen, daß ſie auch kirchlich ſind und der Kirche ernſtlich mithelfen wollen. Wie ich den Lehrern lebendige Schulgemeinden verſchaffen möchte, ſo möchte ich die Lehrer als lebendige Bauſteine der Kirche ſehen. Ich verzichte gern auf die Schulaufſicht, ſelbſt auf die Religionsaufſicht, wenn ich nur dafür überzeugungstreue und gläubige Lehrer gewinne, denn ich weiß, daß alle noch ſo trefflichen Lehrbücher, Lehrpläne, Methoden und Präparationen, wie ſehr ich dieſelben ſchätze und für notwendig halte, unzureichend ſind, wenn ſie nicht gehandhabt werden von einer Perſönlichkeit, die von Chriſtus ergriffen iſt. Ich hoffe aber, daß, wenn die Lehrer erſt mehr in lebendige und chriſtliche Schulgemeinden hineingeſtellt werden und für die Schulzucht und das ſittliche Leben in der Gemeinde noch mehr verantwortlich ſich fühlen, ſie dann die Religion nicht bloß lehren, ſondern auch mehr üben und die Kirche wieder mehr lieb gewinnen werden. Die Erziehung hat den einzelnen zu bilden, auch das will im Lichte der Ewigkeit gethan ſein, denn er hat eine einzigartige und unſterbliche Seele. Die Kirche hat das Gemeinſchaftsleben zu pflegen, ſie will dieſe Einzelweſen zu einem organiſchen Ganzen verbinden. Es ſind alſo beide, Erzieher und Geiſtliche, aufeinander angewieſen, beide haben es vornehmlich mit den Menſchenſeelen zu thun, aber jeder in einer anderen Richtung und in einer anderen Weiſe. (Vergl. d. Art. Konfirmandenunterricht IV, 202 und Erziehungsziel II, 63.) Damit wäre wenigſtens eine klare und beſtimmte Unterſcheidung der ſonſt ſo leicht ineinanderfließenden Arbeiten angegeben. Beide

bewegen ſich ja auf ein und demſelben Boden, in ein und derſelben Gemeinde, nur daß letztere das eine Mal Schulgemeinde, das andere Mal Kirchengemeinde iſt und dementſprechend verwaltet und geleitet wird. Wenn geſagt wird, daß beide, nämlich der Lehrer und der Geiſtliche, an demſelben Bau arbeiten, der Lehrer unter den Unmündigen, der Geiſtliche unter den Erwachſenen, ſo iſt dieſe Unterſcheidung zwar gang und gäbe, und ſelbſt Rein ſpricht ſich noch ſo aus (ſ. Art. Ortsſchulaufſicht V, 157) allein ſie iſt doch eine ſehr ungenügende, denn das Schul- und Erziehungsgebiet iſt doch ein viel weiteres, namentlich wenn wir an die Schulgemeinde und an die höheren Bildungsanſtalten denken, und wiederum wird die Kirche nicht zugeben, daß ſie bei den Unmündigen nichts zu ſuchen habe, denn wenn ſie ſich der Kinder ſchon bei der Taufe feierlich annimmt, ſo iſt nicht recht einzuſehen, weshalb während der Schulzeit ihre Arbeit an ihnen und ihre Fürſorge für ſie ruhen ſolle. Es gehört vielmehr jede Perſon, ſolange ſie lebt und reift, der Schule bezw. der hohen Schule, da Gott ſelbſt den Menſchen in ſeine unmittelbare Zucht nimmt, und gleichzeitig auch der Kirche an und zwar vom erſten Tage an, denn auch aus dem Munde der jungen Kinder und Säuglinge hat Er ſich eine Macht zugerichtet, Pſ. 8, 3, d. h. ſie haben einen Wert für die Gemeinde und die Kirche kann ihrer nicht entbehren. Bei dieſer Unterſcheidung fällt einem jeden Teile eine große, herrliche und gottgewollte Aufgabe zu. Es braucht von keiner Seite neidiſch auf die andere herabgeblickt zu werden, jeder kann in ſeinem Dienſte volle Befriedigung finden. Es iſt aber auch einer auf den anderen angewieſen und findet einer in dem anderen Stütze und Förderung. Dieſe Unterſcheidung mag vielen ſonderbar erſcheinen, aber ſie iſt doch wenigſtens ein Verſuch, zwiſchen den ſonſt ſo leicht ineinander fließenden Arbeiten der beiden ethiſchen Geſellſchaftsorganismen eine Marke zu ziehen. Kann man ſich mit der von mir gegebenen nicht einverſtanden erklären, nun ſo mag man eine geeignetere ſuchen, gefunden muß ſie werden, wenn anders der Friede zwiſchen Schule und Kirche hergeſtellt und geſichert werden ſoll.

**8. Vorzüge.** Schule und Haus ſind auf einander angewieſen und ſollen in Wechſelwirkung zu einander ſtehen. Legen wir uns das einmal nach den drei Hauptthätigkeiten der Erziehung zurecht. Wie vorteilhaft iſt es für die Schule, wenn das Elternhaus bereits für die rechten Gewöhnungen und für die Ausbildung der mittelbaren Tugenden geſorgt hat und ſorgt, und wie ſchwer wird es der Schule gemacht, wenn das Haus an dieſen elementaren Forderungen zu wünſchen übrig läßt und die Kinder nicht zu Sauberkeit, Pünktlichkeit und Gehorſam angehalten werden. Die Regierung (ſ. d. Art. Regierung V, 786) muß alſo ſowohl im Hauſe wie in der Schule gepflegt werden, ja man könnte ſagen, im Hauſe noch viel mehr, einmal weil im vorſchulpflichtigen Alter die Regierung die Hauptſache iſt und zum andern, weil das Haus dazu am meiſten Gelegenheit und Veranlaſſung hat und dazu auch ziemlich ebenſo gut als der Lehrer befähigt iſt. Etwas anderes iſt es mit dem Unterricht, da liegt der Schwerpunkt in der Schule. Auch wird er am beſten und vorteilhafteſten vom Lehrer erteilt. Das Haus muß ſich alſo da beſcheiden und unterordnen und darf auf keinen Fall durch eigene Maßnahmen den Schulunterricht ſtören oder beeinträchtigen. Andererſeits muß es aber nur willkommen ſein, wenn der Schulunterricht im Hauſe ein Echo findet, wenn die Hausaufgaben im Einklang mit der Schule gefertigt und mit Verſtändnis beaufſichtigt werden, wenn der Lehrinhalt aus der Schule in die Häuſer getragen, hier neu befruchtet und dann wieder an den Ausgangspunkt zurückgeleitet wird. Endlich haben ebenſo bezüglich der Zucht (ebenfalls im Herbart-Zillerſchen Sinne) Schule und Haus zuſammenzuwirken. Man denke nur an die nahe Verwandtſchaft von Haus- und Schulandacht, an die vielen Beziehungen des Gemeinſchaftslebens in der Familie mit dem in der Schule, an die Einführung in die Schule und die Entlaſſung aus derſelben, an die Verſetzung oder den Klaſſenwechſel, an die Schulſtrafen oder Schulprämien, Ereigniſſe, die das teilnehmende Haus in Mitleidenſchaft ziehen, an die Krankheiten und andere Familienvorkommniſſe, die ihre Wirkungen wieder auf das Schulleben ausüben u. ſ. w. Es findet alſo eine reiche Wechſelwirkung ſtatt zwiſchen Schule und Familie. Und was von den einzelnen Familien gilt, das gilt mehr oder weniger auch von der Zuſammenfaſſung derſelben zur Gemeinde. Ein Gemeinweſen, das auf Sauberkeit auf den Straßen und Plätzen hält, die öffentlichen Uhren genau ſtellt und darnach ſich ſtreng richtet, auf Zucht und Sitte hält, Kunſt

und Wissenschaft fördert, gemeinnützige Unternehmungen unterstützt und Opfer für die Werke der Barmherzigkeit bringt, ein solches Gemeinwesen muß zugleich auch fördernd auf das Schulwesen und die Erziehung einwirken, gleichwie umgekehrt ein Gemeinwesen, dem diese guten Eigenschaften fehlen und in welchem üble Gewohnheiten und Sitten herrschen, das Schul- und Erziehungswesen nachteilig beeinflußt. Diesen Einwirkungen kann sich eine öffentliche Gemeinde oder Schule gar nicht entziehen, kaum eine abgeschlossene Klosterschule, denn auch diese ist nicht hermetisch von der Außenwelt abgeschlossen. Wenn dem nun so ist, so muß die Schule mit dem Gemeindeleben rechnen und es werden beide am besten fahren, wenn sie sich freundlich zu einander stellen und sich gegenseitig zu fördern suchen. Das ist die rechte Gemeindeschule, die für und mit der Gemeinde arbeitet, das ist die rechte Schulgemeinde, die für und mit der Schule wirkt. Die eine kann ohne die andere nicht sein.

9. Zum Schluß mögen einige **Bilder aus dem Leben einer beseelten Schulgemeinde** die Vorzüge derselben beleuchten. a) Die Sauberkeit und die Gesundheitspflege in der Schule. In der beseelten Gemeinde begnügt man sich nicht mit dem gesetzlich Vorgeschriebenen, sondern man thut noch ein Übriges. Die lebendige Gemeinde verhält sich zur büreaukratisch geleiteten, wie das neue Testament zum alten, wie das Evangelium zum Buchstaben des Gesetzes. In der lebendigen Gemeinde wird der Lehrer bezw. die Lehrerschaft durch die übrigen Gemeindeglieder gleichsam ergänzt. Was er nicht sieht, sehen andere, was er nicht versteht, verstehen andere, was er nicht kann, können andere. Er weist diese Ergänzung nicht von sich, und die anderen halten damit nicht zurück. Vergegenwärtigen wir uns das an einigen Beispielen. Es handelt sich um die Sauberkeit der Schule, ihrer Räume, Sammlungen, Aborte und Umgebung. Einzelne, sonst recht tüchtige, insbesondere gelehrte Männer haben dafür weniger Sinn, es fehlt ihnen an dem scharfen Auge in dieser Beziehung. Vielleicht entgehen diese Mängel auch den Mitgliedern des Schulvorstandes. In diesem Falle haben dann diejenigen die Pflicht, darauf aufmerksam zu machen, die solches gewahren und vielleicht ästhetisch geschulter sind. Der Schulvorstand mag auch einmal einige gebildete Frauen zu Rate ziehen und durch dieselben die Räume und die Einrichtungen, die Aborte nicht ausgeschlossen, beaugenscheinigen lassen, und es wird bald Wandel geschafft werden.

Was von der Reinlichkeit gilt, gilt von der Gesundheitspflege (s. Art. Gesundheit und Gesundheitslehre in der Volksschule II, 828 und 871). Es leuchtet ein, daß die Schule ohne Mitwirkung des Elternhauses und der Gemeinde nur wenig vermag. Was nützt es, wenn in der Schule auf die richtige Körperhaltung und Beleuchtung gesehen wird, im Elternhause aber kein Verständnis dafür zu finden ist (s. Art. Arbeit, häusliche I, 126 und Körperhaltung IV, 214), wenn der Lehrer für baldiges Schlafenlegen eintritt, die Eltern aber die Kinder nach dem Theater auch noch mit ins Kaffee nehmen, wenn derselbe auf eine naturgemäße Kleidung hinwirkt, die Mütter sich aber lediglich vom Modejournal und von der Modistin leiten lassen? Wie ganz anders jedoch gestalten sich diese Dinge, wenn Schule, Haus und Gemeinde verständnisvoll und einmütig zusammenwirken!

b) Ein Schulausflug. Es handelt sich um einen Schulausflug (Maigang). Der Scholarch fragt dabei natürlich weder Schulvorstand noch Eltern, sondern bestimmt ganz allein Zeit und Ort. „Wer wird sich denn auch in seine Sache hineinreden lassen“ und „viel Köpfe, viel Sinne“. Die Folge ist, daß sich wenig oder keine Erwachsene beteiligen und er allein die Plage und die Verantwortung hat. Etwas ganz anderes ist es, wenn ein solches Unternehmen aus der Gemeinde herauswächst und von ihr getragen wird. Da ist ein Teil der Gemeine mit auf den Beinen, und der Lehrer kann einzelne Trupps zeitweise andern überlassen, was namentlich wünschenswert ist, wenn Knaben und Mädchen und verschiedene Jahrgänge in Betracht kommen. Bei dieser Gelegenheit wird auch der Begriff der Kreisgemeinde veranschaulicht und belebt und man tritt auf der Wanderung in Fühlung und Verbindung mit den Nachbarschulgemeinden, man begrüßt die Nachbarschulen, bringt ihnen einen Gesang, und jene erwiedern den Gruß. Der Lehrer oder ein Schulvorsteher oder sonst ein Gemeindeglied des aufgesuchten Ortes übernimmt die Führung der Wanderer und zeigt und erklärt die wissenswerten Dinge des Ortes und der Gegend. Auf diese Weise wird ein solcher Ausflug erst recht fruchtbar gemacht. Wie öde dagegen verlaufen doch so manche derartige Ausflüge. Die Kinderschar wird wie eine Herde durch die liebe Gottesnatur ge-

trieben, ohne daß sie sich der Schönheit derselben bewußt wird, in einem Wirtshaussaal oder Garten wird Halt gemacht, man stürzt nach dem Brunnen, andere trinken das ungewohnte Bier, bekommen einen wüsten Kopf, und endlich schwankt die müde und marode Schar wieder heim, ohne daß die Ausgaben und Anstrengungen im rechten Verhältnis zum inneren Gewinn stehen.

c) Förderung der Heimatkunde. Da ist es erwünscht, daß der Lehrer einen Blick thut in die Häuser und Arbeitsstätten, in die Köpfe und Herzen seiner Gemeinde. Wo wird dies nun am besten geschehen, und wo wird man ihm am meisten bieten, in der toten oder der lebendigen Schulgemeinde?

So wird durch die Schulgemeinde, die mit und für die Schule lebt und alle ihre äußeren wie inneren Schätze in den Dienst der Schule stellt, der Unterricht bedeutend gefördert, und wiederum empfängt die Gemeinde vom Schulunterricht mancherlei Anregung und Belebung. Und indem dabei das Schulbewußtsein bereichert und erweitert wird, erfährt das Gemeindebewußtsein durch die Beziehung der einzelnen Häuser auf die Schule und deren Thätigkeit eine heilsame Konzentration und Vertiefung.

d) Öffentliche Zucht. Die Fortbildungsschüler sollen nicht an Vereinen und öffentlichen Tänzen teilnehmen. In einer toten Gemeinde steht dies aber mehr oder weniger nur auf dem Papier, denn die gewöhnlichen Gemeindeglieder achten wenig darauf, die Polizei kommt nicht überall hin oder drückt ein Auge zu, die Gastwirte zeigen erst recht eine derartige Übertretung nicht an, und der Lehrer darf entweder nicht überall hin, oder wagt sich auch nicht an solche Orte. Wie ganz anders gestaltet sich dies in einer lebendigen Schulgemeinde. Hier sehen aller Augen auf die Jugend und man hält sie nicht bloß von den Übertretungen fern, sondern bietet ihnen edle Erholungen und unverfängliche Vergnügungen, auch ist das öffentliche Leben meist so geartet, daß die Jugend nicht fern gehalten zu werden braucht.

Eine solche Gemeinde sichert sich auch den Einfluß auf Theater und Konzerte, sowie auf die Ortspresse. Sie kann dies um so mehr, weil die ganze Kreisgemeinde mit ihren einflußreichen und mächtigeren Organen dahinter steht, denn die Einzelgemeinde steht ja in lebendiger Fühlung mit der großen Kreisgemeinde und Ortsschulvorstand und Kreisschulrat in gegenseitigem Austausch der Erziehungs- und Bildungsmaßregeln. Auf diese Weise können auch die Schüler der höheren Anstalten ungesuchter und erfolgreicher auf ihren Fahrten und Ausflügen beaufsichtigt werden, ohne daß man ihnen die Freiheit zu beschränken braucht. Welche Übelstände giebt es doch gegenwärtig in dieser Beziehung, und wie unerquicklich sind die Untersuchungen und Konferenzverhandlungen, wenn es sich um Übertretung des Kneippparagraphen handelt.

Kommt der Zögling der Mittelschule in die Ferien, so hat er sich beim Lehrer seines Heimatsortes bezw. bei dessen Stellvertreter an- und je nachdem auch wieder abzumelden. In gewissen Fällen kann er hier auch noch einer besonderen Aufsicht hinsichtlich seiner Arbeiten und seines Verhaltens unterstellt werden, umgekehrt aber auch auf seine früheren Kameraden anregend einwirken und sich sonst nützlich machen. Er ist zugleich der Überbringer von mancherlei Mitteilungen aus der Kreisgemeinde an die Einzelgemeinde und umgekehrt. (Vergl. unter e die Ferien.)

Es liegt auf der Hand, daß durch eine innige Fühlung der Einzelgemeinde mit den Nachbargemeinden und der Kreisgemeinde als solcher manches Gute gezeitigt werden kann, wovon man beim Fehlen solcher Fühlung und bei der Gleichgiltigkeit, wenn nicht Abneigung oder gar Feindschaft, mit welcher die Gemeinden öfters einander behandeln, keine Ahnung hat.

e) Schulferien. Ein Beweis, wie noch immer der Unterricht der Zucht und dem Schulleben vorgezogen wird, sind die Ferien, weniger in den kleineren Orten und wo der Lehrer durch den Kirchendienst oder die Erntearbeiten an die Scholle gefesselt ist, als vielmehr in den Städten. Sobald dort die letzte Unterrichtsstunde vorüber ist, verlassen die Lehrer und die vom Glück begünstigten Schüler die heimischen Penaten, und fort geht es

„aus niedriger Häuser dumpfen Gemächern,
aus dem Druck von Giebeln und Dächern,
aus der Straße quetschender Enge"

in die frische Waldesluft des Gebirges oder an den kühlen Strand des Meeres. Der Schulbetrieb wird auf Wochen eingestellt. Wer nicht das Glück hat, an einer Schulreise sich beteiligen zu können oder in eine Ferienkolonie aufgenommen zu werden, bleibt während dieser Zeit in schulischer Beziehung sich selbst über-

lassen. Ist hier nicht eine auffallende Lücke in unserer Schuleinrichtung? Wohl mag man den Unterricht einstellen, aber ist damit nun auch gesagt, daß Regierung und Zucht gleichzeitig aufhören sollen? Man wird entgegenhalten, dafür hat das Haus zu sorgen. Auf einmal besinnt man sich wieder auf das Haus. Wie aber, wenn das Haus dieser Pflicht entwöhnt worden ist, und die Schule es versäumt oder wohl gar abgelehnt hat, die Eltern auf diesem Gebiete geschickt und willig zu machen? Es handelt sich auch nicht bloß um die einzelnen Familien, sondern auch um die Schulgemeinde als solche und das gesamte Schulleben in derselben, das nun ohne die rechte Leitung und Bewegung ist. Auf jeden Fall sollten bei der Wichtigkeit des öffentlichen Schullebens bei Beginn der Ferien, zumal wenn der Lehrer bezw. die Lehrer verreisen, die Eltern auf die gesteigerte Inanspruchnahme und auf die größere Verantwortung während dieser Zeit ausdrücklich hingewiesen werden. Noch besser und würdiger aber ist es, wenn für eine ordentliche Vertretung gesorgt wird. In mehrklassigen Schulen kann sehr wohl ein Lehrer zurückbleiben, der die Vertretung übernimmt, oder die Lehrer teilen sich in die Ferien; einklassige Schulen können mit einer Nachbarschule verbunden werden. Es muß nur eben dafür gesorgt werden, daß jede Schule bezw. Schulgemeinde ihre geordnete Leitung oder Vertretung hat. Die Schüler müssen das Bewußtsein haben, daß sie auch während der Unterrichtsferien von der Schule aus beobachtet werden und daß die erzieherische Einwirkung auf sie eigentlich nicht ruht, sondern nur andere Formen annimmt, und die Lehrer sollen auch während des Urlaubs das Gefühl des Gebundenseins an die Schulgemeinde nicht los werden. Insbesondere muß während der Abwesenheit des eigentlichen Lehrers der Schulvorstand zu den aus der Schulpflege hervorgehenden Aufgaben in erhöhtem Maße herangezogen werden, gleichwie der Kirchenvorstand bei Abwesenheit des Pfarrers. Es ist auch zu bedenken, daß manche Einrichtungen der Schule, wie der Schulgarten (s. Art. Blumenzucht und Schulgarten) und der Tierhof (s. Art. Tierpflege), Barth, Über den Umgang, und Beyer, Die Naturwissenschaften, gar nicht außer Pflege gesetzt, und gewisse Übungen und Erholungen, wie das Schwimmen und Spielen, gerade während der Ferien am ausgiebigsten gepflegt werden können. Nicht minder ist des Kirchenbesuchs zu gedenken, der ebenfalls nicht unterbrochen werden sollte. Alle diese Dinge, und die belebte Schulgemeinde wird noch vielmehr herausbilden, bedürfen aber der ständigen Aufsicht und Anregung, wenn sie anders bildend und erziehend auf das junge Geschlecht einwirken sollen. In diesen Zusammenhang gehören auch Schüler höherer Lehranstalten, die während der Ferien ins Elternhaus heimkehren oder bei Verwandten sich aufhalten und nach unserem Schulsystem nicht unbeachtet zu lassen, sondern ins Schulgemeindeleben einzugliedern sind. Sie verleihen dem alltäglichen Gange eine wohlthuende Abwechselung, bringen neues Leben in die Gemeinde, insbesondere in die Kreise der Kleinen, vermehren aber auch die Gefahren für dieselben und erhöhen die Verantwortung der Schulleitung. Insbesondere aber muß die Schulpflege dort auf dem Plan sein, wo die Sommerfrischler sich niederlassen, damit nicht durch die fremden Eindringlinge die wohlgepflegten heimischen Ordnungen und guten Sitten Schaden leiden, und die Fremden, die meist aus den großen Städten kommen, sollten in dieser Beziehung mehr Rücksicht auf das Landleben nehmen und schonender auftreten. Gegenwärtig lassen es die Städter darin noch sehr fehlen. Wenn aber einerseits die einzelnen Schulgemeinden erstarken und auf ihre Aufgaben sich besinnen und andererseits dieselben mit einander in Fühlung treten und zu einer Gesamtgemeinde sich verbinden, wird auch hier Wandel geschafft werden, d. h. die Ferieneinrichtungen werden mehr nach den Forderungen einer stetigen Erziehung geregelt und die Lebensordnungen der einzelnen Gemeinden mehr gewahrt werden.

Im übrigen wird die Berechtigung der Unterrichtsferien (S. Art. II, 217) anerkannt, wenn auch einzelne Gründe, die bis jetzt dafür sprechen, mit der zunehmenden Gesundung des Schulwesens an Bedeutung verlieren werden. Wenn nämlich die Ferien in erster Linie aus hygieinischen Gründen gefordert werden und dieselben das während der Schulzeit beeinträchtigte Wachstum wieder in den rechten Gang bringen sollen, so ist eben in unserm heutigen Schulwesen etwas nicht in Ordnung und es muß dafür gesorgt werden, daß auch während der Unterrichtszeit die Gesundheit nicht leide, und zwar weder die des Lehrers noch die des Schülers.

f) Die familiäre Stellung des Lehrers. Die Stellung des Lehrers wie die des Geist-

lichen ist eine ganz andere, als die der übrigen Beamten, insbesondere der Staatsbeamten. Der Lehrer ist einmal Gemeindebeamter oder Gemeindediener (im vornehmen Sinne, wie Friedrich d. Gr. sich Staatsdiener nannte), und zum andern hat er einen besonders zarten, in das Gemütsleben greifenden Dienst. Ihm vertrauen wir unser Liebstes, unsere Kinder, an. Dem entsprechend müssen wir ihn auch behandeln und ihm seine Stelle anweisen. Wie der Hauslehrer in der Regel zur Familie gehörig angesehen wird und am Familientische mit essen darf, so darf auch der öffentliche Lehrer wegen seiner nahen Beziehungen zu den Familien von diesen nicht ausgeschlossen werden, im Gegenteil, es muß dafür gesorgt werden, daß er den warmen Hauch des Familienlebens in den Häusern atme, daß die ganze Schulgemeinde wie eine Gesamtfamilie ihn umgebe. In früheren Zeiten war man dem näher als jetzt. Man denke nur an die Art der Besoldung. Er erhielt dieselbe zumal auf dem Lande, meist an Naturalien, die er sich zu gewissen Zeiten, wie zu Ostern die Eier, selbst holen mußte oder die ihm zu anderen Zeiten, wie das Getreide im Herbst, von den Familien überbracht wurden. Er nahm Teil an allen Familienereignissen, er war zugegen bei Taufen, Hochzeiten und Leichenschmausen, ledige Lehrer genossen den Wandeltisch. Auf diese Weise blieben sie immer in Fühlung mit den Gemeindegliedern, lernten das Heim ihrer Zöglinge genau kennen und übten schon durch ihre Gegenwart in den Häusern einen förderlichen und heilsamen Einfluß aus. Leider sind diese wohlgemeinten und bewährten Einrichtungen mit der Zeit entartet und unbeliebt geworden, man empfindet sie als Last und will wie die Staatsbeamten behandelt sein, d. h. alle Besoldungsteile sollen in Geld abgewährt werden und monatlich an einer Zahlstelle, die von der Gemeinde unabhängig ist (s. Art. Besoldung der Volksschullehrer I, 352), gleichwie man sich nur von einem einzigen Vorgesetzten etwas sagen lassen will, nämlich von dem, dem die Fachaufsicht zusteht und womöglich auch nur in dieser Beziehung. Und so wird denn der Lohn in kalter, nüchterner und gleichförmiger Weise ausgezahlt, die Schablone, der Schematismus wird immer mächtiger, die Persönlichkeit und ihre besondere Begabung, Neigung, Strebsamkeit findet immer weniger Beachtung.

Nach oben gilt es, alle unbequemen Fragen fernzuhalten, nach unten so wenig als möglich Rücksicht zu nehmen. Bei so kalter Luft kann natürlich ein gemütlicher Umgang zwischen Lehrer und Gemeinde, der hier beiden Teilen so förderlich wäre, nicht gedeihen, es läuft vielmehr alles auf kluge Berechnung hinaus, und Wohlwollen und Zufriedenheit schwinden.

Wie ganz anders ist es in der beseelten Gemeinde, in der Schule und Haus ersprießlich zusammenwirken. Der Lehrer wird bei seinem Einzug feierlich empfangen, und es findet gleichsam eine Art Vermählungsfeier statt. Man bringt ihm und seiner Familie fortwährend lebendige Teilnahme entgegen und wenn die Gastfreundschaft und Dankbarkeit sich auch nicht mehr in den früheren Formen behaupten können, so läßt man diese Tugenden doch nicht ersterben, sondern schafft für dieselben neue Formen ihrer Bethätigung, indem man sie den gegebenen Verhältnissen anpaßt. Desgleichen wird man den Lehrern den Zugang in die Familie offen halten, nicht bloß, wenn er kommt in Ausübung seines Amtes als Seelsorger seiner Schüler, sondern auch als Glied der Gemeinde und als Freund des Hauses.

Gelingt es in dieser Doppeleigenschaft das Haus zu besuchen, wozu freilich viel Geschick und Takt gehören, die erst im Laufe der Zeit gelernt werden, so läßt sich auf diese Weise viel Gutes stiften (s. Art. Elternfragen I, 816), die Seelsorge an den Schülern wird viel ungesuchter und unauffälliger und doch zugleich wirksamer und erfolgreicher betrieben, so daß manche unliebsamen Schreibereien und Vorladungen vermieden werden, vielleicht auch die üblichen Schulnachrichten oder Zensuren (siehe diese) namentlich wenn sie bloß in nackten Ziffern bestehen (s. Art. Elternabende I, 815 und Veranstaltungen der Zucht V, 841), in Wegfall kommen können. Daß natürlich viele von einer solchen mehr oder weniger absichtlichen Einwirkung auf das Haus nichts wissen wollen, namentlich die Bekenner des „Gehenlassens", noch mehr aber die Sozialdemokraten, ist bekannt und erklärlich. Der Erzieher mag sich da mit dem Geistlichen trösten, dem es in dieser Beziehung noch schlimmer ergeht. Andererseits übt der rechte Verkehr zwischen Lehrer und Haus auch einen günstigen Einfluß auf die Schule aus und befreit von dem Banne, als habe das Haus nichts in die Schule hineinzureden. (S. Art. Haus und Schule III, 342 und Elternabende I, 875.) „Die rechte Schulgemeinde erzieht den Lehrer." Vergl. Horn, Gg. Klingenburg, gleichwie Emil

Frommel einmal gesagt hat: „Im Wupperthal erziehen die Gemeinden die Pastoren.“

g) Der Umgang der Kinder unter einander. Für den Schulunterricht ist der Klassenunterricht der zweckmäßigste, mit anderen Worten; es empfiehlt sich und ist am vorteilhaftesten, wenn die Schüler, die zugleich unterrichtet werden sollen, thunlichst gleichartig, gleichbegabt, gleichaltrig sind. Daher die Einteilung nach Jahrgängen, Geschlechtern, Ständen u. s. w. Gewiß hat auch diese Klassifizierung ihre Grenzen. In kleineren Gemeinden und einklassigen Schulen verbietet sie sich von selbst und die großen Schulen dürfen nicht derart ins Kleine sich verästeln, daß der Überblick unmöglich und die Fühlung der einzelnen Schüler untereinander verloren geht. Die Verwandtschaft darf nicht zur Sippschaft ausarten. Auch ist das Gutachten des Vorstandes der allg. bergischen Lehrerkonferenz über die vierklassige und die achtklassige Volksschule zu beachten (s. Litteratur). Andererseits würde das national-soziale Schulprogramm, das die allgemeine Volksschule für alle Kinder aller Stände fordert, zu weit gehen, wenn damit der Zwang ausgesprochen wäre, abgesehen auch davon, daß man bei solcher Nivellierung der pädagogischen Forderung, nach welcher gerade im Anfangsunterricht der Individualität ganz besonders Rechnung zu tragen ist, nicht gerecht wird. (Vergl. Barth, Über den Umgang und Art. Individualität III 824.) Wenn nun auch zu Gunsten des Unterrichts gefordert werden muß, daß die Schüler möglichst gleichartig sind, so ist es doch hinsichtlich der Zucht eine andere Frage. Gehen wir auf die Familie, die wichtige Stätte der unmittelbaren Charakterbildung zurück. In derselben befinden sich Kinder verschiedenen Alters und Geschlechtes, begabte und weniger begabte, gesunde und kranke. Diese Verschiedenheit ist gegeben, ohne daß wir daran etwas ändern können, sie ist von Gott gewollt. Sie wird darum auch gut und zweckmäßig sein. Gerade hinsichtlich der Zucht ist dies zu bejahen. Denn in der Verschiedenheit liegt die reiche Befruchtung für das Gemütsleben begründet, ein Glied muß das andere tragen, fördern und ergänzen, und dabei wahrt und stärkt jedes seine Eigentümlichkeit. Die Alumnate (s. d. Art. I, 71) sind diesen natürlichen Zuchtgruppen künstlich nachgebildet. Weitere Kreise bilden die Kinder der Verwandtschaft und der Nachbarschaft. Erstere stehen dem Familienkreise zwar innerlich näher, sind aber dafür meist räumlich entfernter und darum in der Regel, wenn der Verkehr nicht künstlich betrieben wird, auch seltnere Erscheinungen. Man wird daher naturgemäß mit den Kindern der Nachbarschaft zu rechnen haben. Getreue Nachbarn gehören ja auch nach Luthers Erklärung der 4. Bitte zum täglichen Brote, und Nachbars Kinder sind da mit eingeschlossen. Hier bin ich, wenn nicht geradezu ein verderblicher Einfluß von der Nachbarschaft her ausströmt, für einen gewissen Anschluß und Umgang der Kinder untereinander. Ein solcher Umgang ist natürlicher, vielgestaltiger, fruchtbringender und erziehender als der vom sog. guten Ton und vom Hofzwang vorgeschriebene. In diesen Spielgenossenschaften und nachbarlichen Gesellungen, die ungesucht und ohne Zwang sich ergeben, mögen die Kinder der verschiedenen Stände und Klassen auf Zeit sich zusammenfinden, das wird den Bildungsverhältnissen angemessener und für die Gesellschaft förderlicher sein, als wenn man alle die verschiedenen Kinder in die gleiche Schule zwingt; denn einmal sind diese Kindergruppen klein und schmiegsam, während die Unterrichtsklassen der Schule dagegen groß und ungefügig erscheinen, und zum andern beruhen diese Spielgenossenschaften auf einem zwanglosen Zusammentreffen, man kann kommen und gehen, wann man will, während die Schule für den Schüler ihre festen und unabänderlichen Ordnungen hat, und drittens nimmt der Schulunterricht mit seinen Hausaufgaben einen größeren Raum ein als die Nebenbeschäftigungen und Erholungen, die der nachbarliche Verkehr bietet. Diese kleinen Kameradschaften sind mit einem Worte gemütlicher als die mehr steifen Unterrichtsklassen, in denen nach fester Regierung von oben der Schüler seinen bestimmten Platz erhält und vielleicht zwischen 2 unsympathische Nachbarn gesetzt wird, die ihm die Schulzeit wenig angenehm machen. Es braucht nicht besonders dargethan zu werden, wie wichtig diese natürlichen Kindergruppen sind. Es wird dabei vorausgesetzt, daß die Eltern sie im Auge behalten und die gebildeteren unter ihnen sich ihren Einfluß sichern, was bei einigem guten Willen nicht nur meist möglich, sondern auch auf der andern Seite begrüßt werden wird, zumal wenn gestattet wird, daß auch einmal das bessere Haus betreten werden darf. Sehr schön und vorteilhaft ist es, wenn die Kinder der Nachbarschaft sich gegenseitig besuchen und die Häuser auf diese Weise sich ergänzen können. In dem einen Hause lernen die Kinder, was

Sauberkeit und Wohlanständigkeit ist, sie streichen, ehe sie das Nachbarhaus betreten, das Schuhwerk sorgfältig ab und grüßen dann fein artig, während sie im Elternhause vielleicht weniger darauf achten und sich mehr gehen lassen. Wieder in einem anderen Hause lernt ein Kind den Frieden des Hauses kennen, den es im eigenen Hause vermissen muß, und wieder in einem dritten Hause herrscht Humor und fröhliches Leben, in welchem diejenigen bisweilen gern verkehren, die sonst nur an Ernst und Trauer gewöhnt sind. Die Kinder des Beamten finden im Hause des Handwerkers eine neue Welt, die Kinder des Fabrikarbeiters tummeln sich gern mit im Bauernhofe. In dem einen Hause hat man einen Hund, in dem anderen Kaninchen, in dem dritten Vögel, denen man seine Sympathie entgegenbringt. Da hat man einen Baukasten, dort ein interessantes Bilderbuch und wieder wo anders eine prächtige Puppenstube. Der eine Knabe weiß die Stimmen der Vögel nachzuahmen, ein anderer ist ein Mime, er stellt den Lehrer täuschend dar, und dort ist ein Mädchen, das fromm Mütterlein spielt. Kurzum hier ist ein reicher Boden für das vielgestaltige Kinderspiel (s. Art. Jugendspiele III, 959 und Didaktik I, 688), ein orbis pictus jugendlicher Schaffenskraft von nicht zu verachtender Bedeutung. Hier ist eine willkommene Gelegenheit für das Haus über den engen Rahmen der Familie hinaus erzieherisch sich zu bethätigen, eine Aufgabe für die Schule, diese Wildlinge zu hegen und zu veredeln, ein Gebiet, auf welchem Schule und Haus sich begegnen und, indem sie die Eigenart dieser natürlichen Gesellungen schonen, dieselben doch höheren Forderungen dienstbar machen. Sie sind in den Dienst der unmittelbaren Charakterbildung zu stellen und ergänzen dann in vorteilhafter Weise die Gesamterziehung. Sie verbreiten sich netzartig über die ganze Schulgemeinde und helfen dieselbe mit zusammenhalten. Natürlich ist dies alles erst recht möglich, wenn wir beseelte Gemeinden haben.

**Litteratur:** Die unter Ortschulaufsicht V, S. 159 aufgeführten Schriften. Außer diesen noch Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. — Dörpfeld, Zwei päd. Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung: 1. die 4klassige und die 8klassige Volksschule, 2. die konfessionelle und paritätische Volksschule. Wermelskirchen 1877. — Conrad Schubert, Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schulfeiern. (Aus dem päd. Universitätsseminar zu Jena. 4. Heft. 1892. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.) — Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885. — Rolle, Die finanzielle Selbständigkeit der Schule. Evang. Schulbl. Gütersloh. 5. 1888. — Zimmau, Zur Reform der Volksschule. Spandau Berlin 1888. — Trüper, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1890. — Sutze, Die evangelische Gemeinde. Gotha 1891. — A. Fleischhacker, Über Schulverbindungen und ihre Beseitigung. (Sacher-Masochs auf der Höhe. Aprilheft 1883.) — Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1893. Vergl. d. Art. „Schulverfassung".

Gräfenthal. Hermann Rolle.

## Schulgesetzgebung

s. Unterrichtsgesetzgebung

## Schulgottesdienst

Der Schulgottesdienst (Erbauungsstunde) ist eine Schulfeier, die von der Schulgemeinschaft, bestehend aus Erziehern und Zöglingen, gehalten wird; es ist ein Gottesdienst der Kinder (Unmündigen, Nichtkonfirmierten) im Unterschiede von dem Gottesdienste der Erwachsenen (Mündigen, Konfirmierten) oder ein Gottesdienst im Kleinen im Unterschiede von dem Gottesdienste der vollen Gemeinde. Er ist eine Veranstaltung der Zucht, weshalb das Unterrichtliche (Scheibert), oder wie Ziller will, das Schulische (Leipziger Seminarbuch) abzustreifen ist. Wir scheiden daher die mehr lehrhaften Kindergottesdienste mit dem Gruppensystem aus. Für letztere tritt von Rohden ein (s. Art. Kindergottesdienst IV, 103) und eine reiche Litteratur, die für die Sache arbeitet, und die innere Mission. Dagegen erklären sich C. Schubert (Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schulfeiern), Thrändorf (s. Art. Religionsunterricht V, 841) und Dörpfeld. Letzterer führt in seinem Evangel. Schulblatt 1877, S. 117 folgende Bedenken an: Es fehlt „die nötige Sabbathstille, die familienhafte Gemütlichkeit", das „belebende Singen" (auch von sinnigen Jugend- und Naturliedern). Es fehlen also die „Hauptbedingungen der erbaulichen Einwirkung", es bleibt nur „ein wenig religiöse Lernerei", „das unter Geräusch und Gesumme sich vollziehende äußere Lernwerk", ein „fabrikartiges englisches System", eine Art „religionsunterrichtliche Fabrik". Gewiß ein hartes Urteil aus dem Munde eines Mannes wie Dörpfeld. Er denkt sich die Sache überhaupt ganz anders und zwar in einer Art, die wohl im Bergischen möglich

sein mag. Ihm ist die Sonntagsschule nicht ein Ersatz der Kirche, sondern sie soll den Kindern ein Stück Sonntag schenken, im Dienste der Familie den Unmündigen eine angemessene Sonntagsfeier verschaffen. Er will familienhaften Charakter, höchstens 25 Kinder, kein Lehren, sondern Erzählen und Singen (Schubert 84).

Ebenso scheiden wir hier aus die gewöhnlichen Schulandachten zu Beginn und Schluß des Unterrichtes, die in ihrer engen Verbindung mit dem Unterrichte mehr Anhängsel des Letzteren als selbständige Handlungen sind. Sie sind näher verwandt mit der Hausandacht (s. d. Art. III, 345) als mit dem Gemeindegottesdienst, den die Schulgottesdienste abbilden und unter Umständen ersetzen sollen.

Zur Teilnahme am Schulgottesdienst soll kein Schüler gezwungen werden, weil die Andacht sich nur auf dem Boden der Freiheit erheben kann und sich wie das Lied nicht gebieten läßt (Graf van Habsburg) und weil es sich bei der unmittelbaren Charakterbildung, zu welcher ja der Gottesdienst gehört, darum handelt, den Zögling in eine solche Lage zu versetzen und seinem Interesse solche Gelegenheiten zu eröffnen, wo er nach eigenen Gedanken handeln kann, wie es dem Interesse entspricht. Es wird also die Feier so auszugestalten und zu beleben sein, daß sich der Zögling dabei wohl fühlt und sein Gemütsleben vielseitig in Anspruch genommen wird (Ziller, Vorlesungen über allg. Pädagogik, § 28). Dabei darf freilich auch nicht vergessen werden, den Zögling bei passender Gelegenheit, am besten im Zusammenhange mit dem Religionsunterricht, ausdrücklich an den Besuch des Gottesdienstes zu erinnern und den Ursachen der Versäumnis nachzuforschen (s. d. Art. Kirchbesuch der Kinder IV, 141).

Gerade in unserer schnelllebigen Zeit, in der es so sehr an Ruhepunkten, an Besinnung und Vertiefung fehlt, müssen solche Erbauungsgelegenheiten gepflegt und den Kindern lieb gemacht werden. „Nach den Grundsätzen der geistigen Diätetik ist ein solcher Wechsel zwischen Arbeit und Feier, zwischen Unterricht und Zucht, unbedingt nötig (vergl. Art. Diätetik I, 686). Die Schularbeit, der Inhalt des Unterrichts, wird hier in ein ganz neues Licht gerückt: der Schüler sieht hier, wie er mit dem Gelernten etwas anfangen kann, der Prozeß des Lernens wird ganz zurückgestellt, die Erbauung, die Gefühlserregung giebt den Grundton an, oft findet ein Austausch ganz anderer Gedanken statt, für die im Unterricht keine Stelle ist." (Schubert a. a. O.)

Wenn nun auch alles, was mühsam und anstrengend erscheint, in der Feier zurückgedrängt wird, so darf doch auch andererseits keine Trägheit, kein blaß anschauliches Sichversenken in religiöse Gedanken Platz greifen, sondern es muß alles Handlung (aktiv) sein. Es gilt wirklich handelnd aufzutreten, etwas Positives beizutragen zur Feier, sei es in der Verbreitung und Zurüstung, sei es in der Feier selbst. Hier ist der Scheibertsche Gedanke zu verwirklichen, den Schüler zum Bewußtsein zu bringen, „daß der Einzelne der Gesamtheit etwas leistet, daß aber auch der Einzelne nichts allein vermag. Am gemeinsamen Gesange läßt sich das den Schülern wohl am leichtesten zeigen. Gesang und Musik sind ja recht die Künste für die Gemeinsamkeit, sie sind der äußere Klang der Geselligkeit. Schon das Kind merkt bald, daß es für sich allein wenig auf diesem Gebiete leistet, aber das Zusammenklingen aller Stimmen eine andere Wirkung auf Sänger und Zuhörer hervorbringt. Im mehrstimmigem Gesange und Spiele ist einer auf den andern mit Notwendigkeit hingewiesen, muß jeder sich dem gemeinsamen Takte und Tempo und Accente fügen, kann keiner allein seiner Neigung und seinem Impulse folgen, aber auch keiner allein das Tonstück zur Anschauung bringen" (Schubert).

Damit ist schon angedeutet, daß auch die Ästhetik zu ihrem Rechte kommen muß. Der Gottesdienst muß ein einheitliches Ganzes sein, jeder muß seinen besonderen Zweck haben, von einem leitenden Gedanken beherrscht sein, wie denn auch jeder Sonntag im Kirchenjahre seinen besonderen Inhalt und seine besondere Bedeutung hat. Alles muß planmäßig geordnet und aneinander gefügt sein und sich so zu einem Kunstwerk abrunden. Die Haltung der Schüler, die Stimmen und die Kleider derselben, die Geräte und die Ausschmückung des Versammlungsraumes müssen der Feier entsprechen, alles Triviale und Störende muß fern gehalten, alles hingegen auf einen höheren Ton gestimmt werden (s. Art. Ästhetische Bildung).

Wer hat nun für den Gottesdienst der Schüler zu sorgen, die Schule oder die Kirche oder beide? Wenn wir daran festhalten, daß die Schule bezw. die Erziehung es mit der Bildung des Einzelnen und die Kirche mit der Pflege des Gemeinschaftslebens zu thun hat (vergl. Art. Konfirmandenunterricht IV. 202

und Schulgemeinde VI. 417) so werden wir der Kirche diese Pflicht zuweisen müssen, was nicht ausschließt, daß er von Lehrern gehalten wird. Der Lehrer, bezw. die Schule würde dann eben im Auftrage der Kirche handeln. (Vergl. Barth, Reform der Gesellschaft.)

Ähnlich verhält es sich mit der Frage nach dem Ort. Der Name Schulgottesdienst leitet auf die Schule hin. Er ist aber auch denkbar in der Kirche, wenn man dabei nicht an die Schule als Räumlichkeit, sondern an die Schule als Gemeinschaft denkt, die sehr wohl auch in einem anderen Raume, insbesondere in der Kirche feiern kann, wie denn auch die Kindergottesdienste in der Regel im Gotteshause abgehalten werden.

Es erübrigt nun noch, den Schulgottesdienst in das rechte Verhältnis zum Gottesdienst der Erwachsenen oder der vollen Gemeinde zu setzen. Von Rohden hält es nicht für thunlich, Gottesdienste für Erwachsene und Kinder gemeinsam zu veranstalten (s. Art. Kindergottesdienst, IV, 103), während Winzer (s. Art. Kirchbesuch der Kinder, IV, 141) die Kinder in der Kirche nicht missen möchte, nur soll der Besuch den kleineren Schülern freigestellt sein und in den ersten Schuljahren und in der vorschulpflichtigen Zeit soll er nur in Begleitung Erwachsener stattfinden. In einfachen und kleinen Landgemeinden wird sich eine Vereinigung von Groß und Klein zu einer gemeinsamen Feier sehr wohl ermöglichen lassen und in der Regel eine solche Trennung weder nötig noch erwünscht sein. Daß man die Kinder von dem Gemeindegottesdienst ausschließt, ist weder geschichtlich noch normal (vergl. Ps. 8, 3 u. Matth. 21, 16), erst die monströsen Gemeinden haben zu einer solchen Scheidung geführt. Wir werden uns also nicht grundsätzlich gegen eine Teilnahme der Schulkinder am Gemeindegottesdienste erklären, sondern nach den örtlichen Verhältnissen und von Fall zu Fall über eine solche Teilnahme entscheiden. Auf jeden Fall muß der Schulgottesdienst in den Gemeindegottesdienst überleiten und darf nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck sein.

„Man beachte hier doch auch einmal das klassische Altertum! Wie charakteristisch und wie segensreich ist dort der einem pädagogischen Dogma gleichende Grundsatz, daß die Jugend an religiösen und nationalen Festen handelnd mit teilnehmen müsse! Ihm gemäß ziehen sie nicht bloß träge zuschauend, sondern am gemeinsamen Wechselgesange beteiligt mit den Greisen, den Männern, den Jünglingen einher. Und was eine wichtige Zugabe zu allen diesen festlichen Handlungen war, hier war der religiöse Kultus zugleich dasjenige, auf welchen sich die kindlichen Leistungen bezogen" (Schubert auch Stay).

Sehen wir uns darauf hin den evangelischen Kultus selbst nach etwas genauer an. „Sein Wesen ist symbolisierendes Handeln, Veranschaulichung des Übersinnlichen, Versinnbildlichung des religiösen Verhältnisses, in welchem die Gemeinde von Gott Offenbarungen und Segnungen empfängt und ihm wieder ihre Gaben darbringt. Jene Seite ist vertreten durch Wort und Sakrament, diese durch Gebet und Opfer." Im Gegensatz zur katholischen Kirche hat zwar die Reformation die Predigt auf Kosten der Liturgie hervorgehoben und alles, was Zeremonie heißt, für eine freie Sache erklärt, allein in neuerer Zeit wird die Liturgie wieder mehr ausgebildet und reichhaltiger ausgestaltet, so daß beide wieder mehr ins Gleichgewicht kommen. Dieser Kultus oder Gottesdienst soll zugleich das Gemeindeleben abspiegeln, wie umgekehrt das Gemeindeleben von diesem Idealbild aus Hebung und Verklärung empfangen soll. Der gemeinsame Gesang versinnbildlicht das Gemeinschaftsleben, die Weihe den Frieden in der Gemeinde. In der Kirche findet sich die ganze Gemeinde zusammen: Groß und Klein, Alt und Jung, Mann und Weib. Gal. 3, 28. Alle Unterschiede sind aufgehoben, d. h. aber nicht, daß die Gemeinde ein bunter ungeordneter Haufe sei, sondern nur, daß es keine Vorrechte giebt, im Gegenteil hat sich die Gemeinde zu gliedern. Das gilt sowohl vom Gottesdienste als vom Leben außerhalb desselben. Die Brüdergemeinden, von denen wir in dieser Beziehung viel lernen können, haben derartige Organisationen geschaffen. Im Gottesdienst stellen sie sich als die verschiedenen Chöre dar, im Wirtschaftsleben als die verschiedenen Faktoren nach dem Gesetz der Arbeitsteilung (s. Art. Brüdergemeine I, 509). Die kirchlichen Abkündigungen haben nicht bloß einen liturgischen oder rechtlichen Charakter, sondern auch einen praktischen Zweck. Die Danksagung für eine Geburt hat neben seiner eigentlichen Bedeutung auch die, daß die Frauen der Wöchnerin sich annehmen, die Abdankung bei einem Todesfall, daß wir nicht bloß an unser eigenes Streben erinnert werden, sondern uns auch fragen, ob wir dem

Dahingeschiedenen nicht noch verpflichtet sind, insbesondere in Bezug auf seine Angehörigen. Kurzum jeder liturgischen Äußerung läßt sich eine derartige werkthätige Seite abgewinnen. Dies gilt auch sowohl von der Predigt wie von der Kollekte. Die Predigt ist von den Hörern weiter hinein in die Gemeinde zu tragen, insbesondere zu denen, die verhindert waren zu kommen, den Kranken, den Gefangenen, den Armen, die kein Feierkleid haben, den modernen Sklaven, die während des Sonntags arbeiten müssen, vielleicht auch zu den Verächtern des göttlichen Wortes und zu den Spöttern, wie eine Losung oder Parole muß sie überall wiederklingen, so daß es schwer fallen muß, sie zu überhören. Die Liebesgaben, die auf dem Altar oder im Opferstock für die Armen gesammelt werden, sind nach den Weisungen der Armenpfleger von diesen selbst oder von anderen dazu Beauftragten zu verteilen und zwar so, daß die Beschenkten die Gabe als eine Liebesgabe empfinden und das Bewußtsein haben können, daß sie nicht verlassen sind, sondern von der ganzen Gemeinde, in welcher Christus lebendig ist, im Auge behalten werden. (Jak. 1, 27.) Es leuchtet ein, daß ein solcher Gottesdienst, den man sich in der angegebenen Richtung noch weiter ausdenken muß, viele Kräfte erfordert, ja wir können sagen, alle Gemeindeglieder, die Kinder mit eingeschlossen, in Bewegung setzt. Dann sind die Kinder nicht bloß ein lieblicher Schmuck in der Kirche und willkommene Stimmen im Chorgesang, sondern auch die mancherlei Boten und Gehilfen im Gemeindedienst, und je mehr die Gemeinde sich belebt, desto mehr bilden sich Gelegenheiten aus, die Kinder zu beschäftigen. Ich erinnere nur an die mancherlei Dienstleistungen in der Kirche, zumal auf dem Lande: Öffnen und Schließen der Thüren und Fenster, Abwischen der Bänke und des Gestühls, Anstecken der Liedernummertafeln, Ausschmückung der Kirche, Pflege des Altars Herbeischaffen des Taufwassers und der heiligen Geräte, Bälge treten, Läuten u. s. w., die je nach den örtlichen Verhältnissen verschieden sind, und an die Helferdienste im Gemeindeleben: Austragen der Sonntagsblätter, Haussammlungen, Einladungen zu Sitzungen und Versammlungen, Botengänge. Da ist ein blinder Mann in die Kirche zu geleiten und dort hat man sich einer armen Witwe mit ihren Kindern anzunehmen, damit sie am Sonntage eine Erleichterung habe. So soll man die Jugend durch Elternhaus und Schule heranbilden, daß sie aufmerksam, willig und geschickt werden, diese kleineren und auch größeren Helferdienste im Gottesdienste und in der Gemeinde und zwar um Christi willen zu verrichten. Die Jugend treibt jetzt so manchen Sport, in der Kirche aber, wenn sie sich überhaupt darin erblicken läßt, gebärdet sie sich ungelenk wie ein Elgötze, und im Gemeindeleben mangelt es ihr an Ritterlichkeit. Aber eben deshalb muß sie frühzeitig in solchem Dienst sich üben lernen und zwar nach den zwei Seiten hin, einmal in liturgischer oder ideeller Weise, und zum andern in praktischer oder im Gemeindeleben. Beides gehört zusammen, gleich wie der Sonntag und die Werktage eine Woche bilden. Wenn so beide Seiten in Wechselwirkung treten, die ideale des Gottesdienstes und die reale des Gemeindedienstes, dann werden beide sich gegenseitig befruchten und das männliche Element, das mehr aktiv sich beteiligen will, wird den Gottesdienst wieder lieb gewinnen und auch die Jugend wird ihren Platz darin erhalten, so daß sie sich weniger langweilt als bisher. Die Frage des Schulgottesdienst ist damit in ein neues Licht gerückt: wir werden das eine thun und das andere nicht lassen, d. h. wir werden besondere Schulgottesdienste pflegen als Vorschulen für den Gemeindegottesdienst, wir werden die Kinder aber auch bald und vielleicht gleichzeitig in den Gemeindegottesdienst einführen, weil wir sie und sie uns dort nicht missen wollen.

**Litteratur:** Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höh. Bürgerschule. Berlin, Reimer 1848. — E. Barth, Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens in Staat, Schule und Kirche. Leipzig, Reichardt 1886. — C. Schubert, Über Zweck, Auswahl u. Gestaltung der Schulfeiern (Aus dem Päd. Universitätsseminar zu Jena, 4. Heft, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1892).

Gräfenthal i. Th. Hermann Rolle.

## Schulhof

1. Notwendigkeit und Verwendbarkeit. 2. Lage. 3. Einrichtung. 4. Größe. 5. Halbgedeckte und gedeckte Erholungsplätze.

**1. Notwendigkeit und Verwendbarkeit.** Jede Schule soll einen freien Platz unmittelbar am Gebäude haben, um in den Pausen bei entsprechendem Wetter 1. eine gründliche Lüftung aller Lehrzimmer und Gänge durch Öffnen der Klassen- und Gangfenster sowie der Klassenthüren durchführen zu

können (vergl. „Schulluft“), 2. den Schülern die Möglichkeit zu einiger Bewegung in freier Luft während jener Freizeiten gewähren zu können.

Die weitere Brauchbarkeit der offenen Erholungsplätze zu Schulzwecken hängt von verschiedenen Umständen ab. Es handelt sich bei der weiteren Benutzung überhaupt besonders um Bewegungsspiele und Eislauf sowie Turnen im Freien. Die Schwierigkeiten, welche hier zu Tage treten, liegen 1. in der Geldfrage: Größe, Einrichtung des Platzes, Beaufsichtigung der Schüler, 2. in der Art der Schule bezw. der Lage des Platzes. — In Gymnasial- oder Realschulgebäuden wird nicht selten an allen Wochentagsvormittagen und den meisten Nachmittagen höherer Unterricht teils als obligatorischer teils als fakultativer erteilt und werden noch überdies während der freien Zeit, die Sonntags-Vormittage eingeschlossen, kaufmännische, Lehrlingsschulen ... in größeren Gebäudeteilen beherbergt; es ist klar, daß unter solchen Umständen ein etwa vorhandener ausreichend großer und sonst entsprechender Schulhof wegen der daraus resultierenden Unterrichtsstörung selbst den eigenen Schülern nicht zu Bewegungsspielen u. s. f. zur Verfügung gestellt werden kann, ja es wird, wie die Erfahrung lehrt, selbst manche Turnstunde unter diesen Umständen bei schönstem Wetter in der Halle erteilt werden müssen. — Von vornherein günstiger werden diese Verhältnisse im allgemeinen an der Volksschule gegenüber der höheren und in der Kleinstadt gegenüber der großen liegen.

Thatsächlich ist eine weitere Benutzung der Schulhöfe als bloß in den Unterrichtspausen mehrfach bereits gebräuchlich, z. B. in großem Maßstabe in München seit Braunschweig (1870) das Beispiel gegeben hat.

Für Schulen, deren Besuchermasse in der schulfreien Zeit seitens der Eltern zum großen Teil nicht beaufsichtigt werden kann, hat die Benutzbarkeit derartig entsprechend beaufsichtigter Plätze noch einen ganz eigenartigen großen erziehlichen Wert.

**2. Lage.** Mit Rücksicht auf die oben berührte Frage der Möglichkeit von Unterrichtsstörungen ist die Lage des offenen, für weitere Benutzung beabsichtigten Erholungsplatzes schon bei der Planung wohl zu erwägen. Ist die Straße breit und ruhig, so kann durch entsprechende Gruppierung der Gebäudeteile bezw. Zuweisung der Räume zu ihren Sonderzwecken möglicherweise eine solche Lage des fraglichen Platzes gefunden werden, welche ein lärmendes Treiben gestattet. Dahin gehört z. B. Verlegung des Turnsaales, Zeichensaales, des relativ selten voller Ruhe bedürftigen Konferenzzimmers, der Sammlungsräume ... nach dem Erholungsplatz; unter anderen Umständen (lärmender Straßenverkehr) wird er wieder vorteilhafter nach der Straße zu liegen. Da die verfüglichen Bauplätze die verschiedensten Größen und Umrißformen und bezüglich der Umgebung recht verschiedene Lage haben können, so lassen sich natürlich die Möglichkeiten einer guten Anlage nicht in kurzen Zügen allgemein erörtern.

Meist fallen die erwähnten Lage-Schwierigkeiten bei niederen Schulen mit ihren verhältnismäßig wenig Unterrichtsstunden weg, bei großstädtischen Schulen überhaupt ist aber der Platzpreis vielfach so hoch, daß sich die allgemeine Herstellung von Erholungsplätzen auf den flach anzulegenden Dächern der Häuser empfiehlt, wie dies namentlich in London und New-York geschieht. Solche Erholungsplätze machen einen sehr guten Eindruck, haben oft den Vorteil einer besseren Luft als sie der von hohen Mauern umschlossene Hof bieten kann, bedürfen einer Schalldichtung gegen die darunter liegenden Lehrzimmer und sind insoferne auch vom ökonomischen Gesichtspunkte zu empfehlen, als der größte Teil des kostspieligen Baues hoher Dächer nutzlos ausgeführt wird, da die Schule höchstens auf einen kleinen Teil des Hauses beschränkter Bodenräume bedarf. — Die Nachteile sind teils von geringem Belange, teils behebbarer Art. Ein Nachteil bei ausschließlicher Benutzung der Dachfläche als Erholungsplatz wäre die Notwendigkeit des Steigens aller Treppen durch die Kinder der unten belegenen Klassen. Als Nachteile könnten ferner bezeichnet werden, daß solche Plätze im Verhältnis zu Höfen von vornherein dem Sonnenbrande und den Winden ausgesetzt sind, — wogegen sich ja Mittel anbringen lassen —, daß die Wegschaffung des Schnees unbequem ist, ferner der Umstand, daß ein solcher Platz nicht wie ein Hof ohne weiters vom Gebäude aus übersehen werden kann. Es ist vorteilhaft, wenn der letztere Gesichtspunkt hinsichtlich der Höfe bei der Plananlage entsprechend berücksichtigt wird (Konferenzzimmer nach dem Hofe und dergl.), namentlich dann, wenn die Abtritte für die Schüler überhaupt auf den Hof verlegt werden; andererseits ist es ja allgemein üblich, daß in jenen Zeiten, da die Schulbesucher

als Masse den Erholungsplatz benutzen, eine geordnete Aufsicht durch Mitglieder des Lehrkörpers ausgeübt wird.

**3. Einrichtung.** Die Einrichtung des Hofes wird von der geplanten Verwendung abhängen. Jedenfalls notwendig ist Trockenheit des Bodens bezw. Sorge für rasches Ablaufen des Regens. Hierher gehört je nach den verfüglichen Mitteln „Asphalt“-, entsprechend imprägnierter Holzstöckel-, Macadam-Boden o. A., mit ganz schwachem Gefälle.

Diese Einrichtung ermöglicht neben der Verwendung des Hofes zur Erholung in den Pausen auch die Anlage eines Eisplatzes.

Rasenbedeckung ist unpraktisch, da der Pflanzenwuchs zu sehr die Feuchtigkeit zurückhält, bei stärker besuchten Schulen aber sich auch zu rasch abnutzt. Muß zeitweilig mit schwerem Fuhrwerk über den Hof gefahren werden (Kohle), so ist der betr. Fahrweg bei der Anlage entsprechend fest herzustellen, weil er sonst bald schlimm aussieht; wichtig ist, daß die Bodenbedeckung nicht Staub erzeuge.

Zum Weitspringen empfiehlt es sich passende Vertiefungen (etwa $3 \times 6$ m, 20 cm tief) mit Gerberlohe oder reinem Sand zu füllen. — Feste Turngeräte auf dem Platz leiden ungedeckt viel durch die Witterungseinflüsse und laden zu mancherlei Mißbrauch ein.

Selbstverständlich dürfen auch in den einfachsten Landschulen Abwässer nicht offen über den Hof geleitet werden.

Anpflanzungen sind besonders in wärmerem Klima wegen des Sonnenbrandes sehr nützlich, doch empfiehlt es sich, die Bäume so zu wählen, zu stellen und zu stutzen, daß sie viel Schatten geben ohne Lehrzimmern Licht zu nehmen (breitkronig, niedrig). An jenen Fronten des Schulhofes, nach welchen keine ebenerdigen Schulzimmer sehen, werden schattige Wandelgänge mit Vorteil angelegt werden können, weil derart ein größerer Teil des Hofes für Spiele u. s. f. freigehalten werden kann; andererseits wird man z. B. in einer Mädchen-Volksschule, wo große ununterbrochene Spielflächen weniger belangreich sind, die Bäume in Abständen von etwa 10 m über den ganzen Hof verteilen können u. s. w. — d. h. auch bei diesem Punkte spielen die besonderen Umstände der Lage der Zimmer, der Art der Schule eine Rolle.

Wo eine entsprechende Wasserversorgung besteht, empfiehlt es sich unbedingt, auf dem Hofe einen Hydranten einzurichten, und den Hof in der heißen Jahreszeit vor jeder Pause zu besprengen. Derart ist man auch in der Lage im Winter mittels Aufspritzens rasch Bodeneis zu erzeugen, welches schon bei einer Dicke von wenigen Centimetern Schlittschuhlaufen gestattet. Das Schlauchgewinde soll jenem gleich sein, welches die Feuerwehr des Ortes benutzt.

Auch Spielplätze auf den Dächern würden bei entsprechendem Wasserdruck der Leitung sich so einrichten lassen, daß Eislauf daselbst möglich wäre und daß eine schattengebende Decke aus Wellblech durch passend darüber verteilte gelochte Rohre mühelos in der heißen Zeit vor den Pausen bespült werden könnte. Wo Wasserleitung nicht besteht, aber reichlich Grundwasser vorhanden ist, wäre manchmal Aufstellung und Betrieb eines kleinen Motors möglich.

Auf den Erholungsplätzen ist ferner für gutes Trinkwasser mit der nötigen Zahl von Auslaufstellen und Trinkbechern*) zu sorgen.

Ferner empfiehlt es sich recht sehr, auf den Erholungsplätzen Abtritte, bei städtischen Verhältnissen jedenfalls mit Geruchverschluß, anzulegen, auf den Höfen eventuell so, daß im Erdgeschoß befindliche Abtrittanlagen unmittelbar vom Hofe aus zugänglich sind. Dies gilt auch dann, wenn die Abtritte sonst in den Stockwerken liegen. Die Kinder sollen in den Pausen alle auf dem Erholungsplatz sein, während das Gebäude gelüftet wird: da nun die Pause auch die geeignetste Zeit zur Verrichtung der natürlichen Bedürfnisse ist, bleibt, falls Abtritte auf dem Erholungsplatze fehlen, erfahrungsgemäß eine Anzahl Kinder zurück, bezw. verlangt die Erlaubnis, ihre in verschiedenen Gebäudeteilen befindlichen Anstandsorte zu benutzen, was natürlich mangels einer besonderen Aufsicht an den einzelnen Abtrittsgruppen mancherlei Unzukömmlichkeiten im Gefolge haben bezw. in großen Schulen die lästige Überwachung der einzelnen Gruppen nötig machen würde.

Aneinanderstoßende Erholungs-Plätze für Knaben und Mädchen sind je nach ihrer besonderen Einrichtung und Verwendung, der Art der Schule, auch den herrschenden Auffassungen über coëducation bloß durch Seile auf Pfosten, Drahtzäune oder entsprechend vollkommener zu trennen.

*) Aus gesundheitlichen Gründen ist es unbedingt vorzuziehen, daß jeder Schulbesucher seinen eigenen Trinkbecher bei sich habe.

**4. Größe.** Erholungsplätze können nicht zu groß sein; unter 2 qm pro Schüler wird der offene Erholungsplatz überhaupt nicht gut für alle Schüler gleichzeitig (Pause) brauchbar und daher selbst in älteren Teilen großer Städte, wenn irgend möglich, nicht kleiner zu bemessen sein; wo thunlich, möge nicht unter 5 qm pro Schulbesucher herabgegangen werden; kleinere Dorfschulen sollten im ganzen nicht unter 200 qm haben. Der preußische Runderlaß von 1895 (Bau und Einrichtung ländlicher Volksschulhäuser in Preußen. Berlin, W. Hertz) nimmt für ländliche Schulen 3 qm, in Vororten von Großstädten als Minimum 1,5 qm an.

**5. Halbgedeckte und geschlossene Erholungsplätze.** Besonders in englischen und französischen Schulen bräuchlich ist außer dem freien noch ein bloß oben gedeckter, bezw. auf drei Seiten umschlossener, oder auch, bezw. überdies ein ganz umschlossener Erholungsplatz (im norwegischen Zirkular von 1886 gefordert.)

Derartige Einrichtungen sind bestens zu empfehlen. Selbstverständlich handelt es sich hier um Externale.

Solche Plätze bezw. Räume dienen dazu, erstens bei schlechtem Wetter die Kinder vor Beginn des Unterrichts (s. Schulluft) und in den Pausen, zweitens die abholenden Angehörigen vor Schluß des Unterrichtes aufzunehmen.

Bei ganz einfachen ländlichen Verhältnissen (abgehärtete Kinder, Abholen nicht üblich) genügt ein Stück Dach auf Stützen, nach der dem Wetteranfall nicht ausgesetzten Seite offen, eine Einrichtung, die gewiß gelegentlich eines Neubaues sehr wohlfeil ans Gebäude angeschlossen werden kann und auch in einem Verordnungsvorschlage in Österreich empfohlen wurde. Bei großen Schulhäusern kann man, wenn ein ausreichender Hof zur Verfügung steht, einen ans Haus stoßenden Teil leicht eindecken, der sich, bloß durch wenige Außenstützen getragen, frei gegen den Hof öffnet; derart würden die Schüler, selbst wenn nur 1 m auf einen gerechnet wird, bei Regenwetter in den Pausen auf- und abgehen und frische Luft schöpfen, während das Haus, wie es unbedingt geschehen soll, gelüftet wird.

Noch wertvoller aber ist ein vollständig umschlossener Erholungsraum für die Schüler, um auch bei strenger Kälte unnötige Luftverschlechterung in den Lehrzimmern vor dem Unterrichte zu verhindern und eine gute Lüftung in den Pausen auch im Winter zu ermöglichen (s. Schulluft). Der Mehrbedarf an Raum kann dadurch zum Teil erspart werden, daß man die Gänge entsprechend schmal, d. h. nur als Passagen berechnet anlegt, nicht zum Aufenthalt der Schüler in den Pausen. Dieses System ist in den neueren Londoner Volksschulbauten, gleichzeitig mit Anlage von Hof und flachem Dach als offenen Erholungsplätzen, beliebt. Der geschlossene Erholungsraum wird zweckmäßig ins Erdgeschoß verlegt und werden an einer Front durch eine entsprechende Anzahl darauf senkrecht gestellter Wände die nötigen Flächen für Kleiderablagen und Wascheinrichtungen gewonnen. (Verschließbar und besonders ventiliert.) — In solchen Schulen mit Nachmittagsunterricht, welche von einer Anzahl von Schülern aus der Umgebung des Schulortes besucht werden, können diese Schüler hier die Mittagspause verbringen. Überdies ist dies allgemein ein möglicher Platz, um einen Mittagstisch auch für arme Schüler einzurichten.

Unter den genannten Umständen wird der geschlossene Erholungsraum gewiß ausreichend ausgenützt sein, um seine Anlage gerechtfertigt erscheinen zu lassen. Bestimmt ist für jede Schule ein geschlossener Erholungsraum von ungleich größerem Nutzen als ein prunkvolles Vestibül oder ein selten benutzter Festsaal. Vielleicht ließe sich der letztere im Erdgeschoß, wo in größeren Städten häufig die Tagesbeleuchtung für Lehrzwecke nicht die beste ist, so einrichten, daß ein kleiner angelegter Teil durch verschiebbare Wände normal ab- und nur bei festlichen Anlässen an den Erholungsraum angeschlossen wird. Solche verschiebbare Wände finden sich zu gelegentlicher Vergrößerung in englischen Schulzimmern (vergl. auch Bau des Schulhauses).

**Litteratur:** Eine besondere Originallitteratur über den „Schulhof" ist mir nicht bekannt; einzelne nützliche Winke finden sich teils in behördlichen Verfügungen verschiedener Länder und Städte sowie Architekturwerken über Schulbau zerstreut.

Wien. **L. Burgerstein.**

## Schulhygiene

1. Entwickelung der Schulhygiene. 2. Aufgabe und systematische Übersicht der Schulhygiene. 3. Gegenwärtiger Stand der Schulhygiene. 4. Litteratur der Schulhygiene. 5. Förderung und Verbreitung schulhygienischen Wissens.

**1. Entwickelung der Schulhygiene.** Wenn unter dem Begriff „Schulhygiene" die Maßnahmen zur körperlichen Ausbildung der

Jugend verstanden werden, dann ist die Schulhygiene so alt wie das Menschengeschlecht; denn schon bei den ältesten Völkern, über welche uns die Geschichte berichtet, finden wir das Bestreben, sich zum Kampfe mit dem Menschen und zur Erlegung von Tieren fähig zu machen; aber erst mit der kulturellen Entwickelung der Völker zeigte sich Bestimmtheit und Einheit in dem auf die körperliche Ausbildung der Jugend hinzielenden Thun, so vor allen bei den Griechen, bei denen der Schwerpunkt der erziehlichen Einwirkung in der Pflege der Gymnastik lag. Der Zweck aller unter dieser Bezeichnung zusammengefaßten Übungen war die harmonische Ausbildung aller Teile, Kräfte und Anlagen des Körpers, damit dieser dem Geiste in jeglicher Weise dienen könne. Aber nicht bloß physische Ertüchtigung, auch geistige Erstarkung sollte erstrebt werden, Besonnenheit, Mut und Entschlossenheit des Geistes, damit er den Leib zu beherrschen und von dessen Kräften im entscheidenden Augenblick den besten Gebrauch zu machen vermöge. Nicht weniger sollte die Gymnastik dem Geiste eine Quelle lebensfroher Munterkeit und thatkräftiger Regsamkeit überhaupt werden. Diese im klassischen Altertum durch die Gymnastik erstrebten Ziele haben auch für die Gegenwart noch Geltung; sie werden jetzt durch die Gesamtheit der als körperliche Übungen bezeichneten Erziehungsmittel zu erreichen gesucht. Diese ideale Auffassung von dem Werte der Gymnastik finden wir bei den Römern nicht; bei ihnen traten die Gesichtspunkte der praktischen Nützlichkeit in den Vordergrund, indem die körperlichen Übungen nur gepflegt wurden, um den Körper abzuhärten, die Gesundheit zu bewahren und zu erhöhen und die Jugend für den Krieg vorzubereiten. Mit dem Auftreten der Germanen verschwand die griechische Gymnastik auf viele Jahrhunderte.

Den alten Deutschen kam es bei der Erziehung vor allem auf körperliche Kraft und Gewandtheit an, um die Jugend für den Kampf tüchtig zu machen. Diesem Ziele dienten in der Kindheit der stete Aufenthalt im Freien ohne Rücksicht auf die Witterung, die Einfachheit in Lebensweise, Ernährung und Kleidung, die Gewöhnung an das kalte Wasser, im Jünglings- und Mannesalter die Waffenübungen, die nationalen Spiele u. s. w. Der weiteren Ausbildung dieser ausschließlich auf die Entwickelung der Körperkräfte gerichteten Übungen trat einesteils das Christentum hindernd entgegen, das die Germanen zum Aufgeben ihrer kriegerischen Sitten veranlaßte, anderenteils der Umstand, daß nach der Völkerwanderung die einzelnen Stämme feste Wohnsitze nahmen und sich nun den friedlichen Beschäftigungen des Ackerbaues und der Viehzucht zuwandten.

Eine gemeinsame Erziehung der Jugend findet man in Deutschland zuerst in den Klöstern, wo in besonderen Häusern und unter Aufsicht eines erfahrenen Mannes außer den zukünftigen Mönchen auch solche Knaben erzogen wurden, die später in das weltliche Leben zurücktreten wollten. Daß in den Klöstern die Zucht eine überaus strenge war, und daß auf die körperliche Ausbildung wenig Gewicht gelegt wurde, versteht sich von selbst. Dasselbe gilt auch von den zur Zeit Karls des Großen entstehenden Schulen (Parochial-, Kathedral-, Dom-, Stiftsschulen); doch hat das Volk, das in seinen verschiedenen Sagenkreisen Mut und Thatkraft seiner nationalen Helden verherrlichte, gewiß auch bei der Erziehung der Kinder nicht das verabsäumt, was den Körper stählen und den Geist entschlossener machen kann.

Im Gegensatze zu der scholastischen Erziehung in den damaligen Schulen zeitigte die höfisch-ritterliche Erziehung vom 11. und 12. Jahrhundert ab wieder eine treffliche, auf die sieben ritterlichen Vollkommenheiten sich erstreckende körperliche Ausbildung, die allerdings nur den Knaben aus edlem Geschlechte zu gute kam.

Als die Mönche und Geistlichen, die mehr und mehr in Sittenlosigkeit versanken, die mühsame Erziehung der Jugend vernachlässigten, da fanden die Schulen in den aufblühenden Städten eine neue Pflegestätte. Von diesen städtischen Schulen erfahren wir nun bereits Einzelheiten über das, womit sich die Schulhygiene speziell beschäftigt: Die Schulräume, schlecht beleuchtet und eng, hatten Fenster mit kleinen rundlichen oder rhomboidalen Scheiben. Die Sitzeinrichtungen waren Bänke ohne Tisch und Lehne. Die Kinder hatten ihre Bücher und Schriften auf den Knieen, ihr Tintenfaß an der Seite; so wurde geschrieben und gelesen. Da das Pergament für den gewöhnlichen Gebrauch zu teuer war, so gebrauchte man Wachstafeln, d. h. Tafeln aus Holz, Glas oder Metall mit Wachsüberzug, auf welche man mit hölzernen oder metallenen Stiften die Zeichen eingrub. Täglich empfingen die Kinder

ein bis zwei Stunden Unterricht. Die Zucht war ſtreng; aber es fehlte auch nicht an Feſten und Spielen.

Im 14. Jahrhundert verſuchte man in Italien die Erziehung nach dem klaſſiſchen Vorbilde der Griechen und Römer zu geſtalten. Es entſtand der Humanismus, der infolge ſeines Vorbildes auch die Bedeutung der körperlichen Ausbildung zu ſchätzen wußte und letztere mit allen Mitteln zu fördern ſtrebte. Von dem lebhaften Intereſſe für die Erziehung in Italien beeinflußt, traten in Frankreich Montaigne und Rabelais, in Deutſchland Luther, Zwingli, Baco von Verulam, Trotzendorf, Camenius und andere für die gleichen Ideen ein. Luther befürwortet die Pflege der „Muſica und des Ritterſpiels mit Fechten, Ringen u. ſ. w., unter welchen das erſte die Sorge des Herzens und melancholiſche Gedanken vertreibet, das andere machet feine, geſchickte Gliedmaßen am Leibe und erhält ihn bei Geſundheit.“ Insbeſondere bewahren dieſe Übungen vor „Schwelgen, Unzucht, Freſſen, Saufen und Spielen.“ Zwingli empfiehlt Laufen, Springen, Steinwerfen, Ringen und Fechten, um den Leib zu üben und geſchickt zu machen. Vom Schwimmen hält er nicht viel. Trotzendorf verbietet ſogar ſeinen Schülern das Baden im Fluſſe und das Eislaufen. Baco von Verulam wendet ſich gegen das mechaniſche Auswendiglernen, das, oft unverſtandene Bücherweisheit fordernd, ohne Wert ſei, während das rechte Wiſſen ſich auf eigene Beobachtung und Erfahrung ſtützen müſſe.

Während bisher der öffentliche Unterricht ſich nur auf einzelne Kategorieen von Kindern beſchränkte, verlangte Camenius die Unterweiſung der geſamten Jugend beiderlei Geſchlechts in allen Orten. Der öffentliche Unterricht, für den täglich vier Stunden gefordert wurden, ſollte derart geſtaltet werden, daß ein einziger Lehrer hundert Kinder zu gleicher Zeit unterweiſen könne. Camenius verlangte luftige Schulräume, in denen ſich die Kinder gern aufhalten; er wünſchte, daß jedes Kind die wichtigſten Handwerke durch eigene Arbeit kennen lerne; er entwarf einen vollſtändigen Plan ſchulmäßiger Leibesübungen; er forderte, daß die Kinder täglich ihre Bewegung im Freien haben; er gab in ſeinem „Inſarmatorium der Mutterſchule“ ausführliche Anweiſungen über richtige Ernährung, Kleidung, Bewegung u. ſ. w.

Was bis zu dieſer Zeit im Schulweſen geſchaffen war, das vernichtete der dreißigjährige Krieg. Für längere Zeit verſchwand bezw. verminderte ſich das Intereſſe für die öffentliche Erziehung.

Wie ein Schulzimmer der damaligen Zeit ausſah, das ſchildert im Jahre 1649 Joſeph Furttenbach in ſeiner Beſchreibung eines „Teutſchen Schul-Gebäw.“ Das Zimmer war ein Quadrat von 48 Schuh Seitenlänge und $10\frac{1}{2}$ Schuh Höhe. Um den „Athem oder Dampff“ der Schüler abzuführen, waren in der Nähe der Decke eigene Luftöffnungen in Geſtalt drehbarer Fenſterflügel vorgeſehen. An beiden Längswänden befanden ſich die Fenſter. Der Kachelofen wurde von einer eigenen Heizkammer aus mit Holz geheizt. Die 18 Schuh langen Schultiſche ſtanden ſo, daß die Kinder das Licht von der Seite her erhielten; zwiſchen je zwei der Tiſche war ein 3 Schuh breiter Gang. Die Bänke hatten keine Lehne. In dem Zimmer befanden ſich außerdem ein Podium und der Tiſch für den Lehrer, ſowie die Wandtafel und ein Schrank für die Lehrmittel.

An Milton, der für die Knaben den Tag in drei, für die Studien, die Mahlzeiten und die beſonders empfahlenen Leibesübungen beſtimmte Abſchnitte teilt, ſchließt ſich John Locke mit ſeinem Wahlſpruch: Mens sana in corpore sano und ſeinen verſtändigen und beherzigenswerten Vorſchlägen über Erhaltung und Beförderung der Geſundheit, Anſichten, die auch noch in der Gegenwart zu beachten ſind.

Für ſeine Zeit überaus treffliche Anſichten hat A. H. Francke nicht nur bei dem Bau der für ſeine Anſtalten erforderlichen Gebäude, ſondern auch bei dem Unterricht und der Erziehung der in ſeinen Schulen und Anſtalten untergebrachten Jugend bethätigt. Als Beiſpiele ſeien nur einzelne Thatſachen mitgeteilt: „Die Stockwerke der Häuſer ſind von guter Höhe; ſolche iſt der Geſundheit wegen mit gutem Bedacht erwählt worden, nachdem die Erfahrung bisher gelehrt, daß in den niedrigen Stuben die Kinder krank und ungeſund werden, welches man bei Anlegung eines neuen Gebäudes gern hat verhüten wollen.“ „Die Fenſter hat der Baumeiſter den hohen Gemächern proportioniert anlegen müſſen, wofern er nicht gar zu grob wider die Regeln der Baukunſt hat handeln wollen, wie wohl auch das reichliche Licht, ſo dadurch hineinfällt, ſowohl in Schulen als Arbeitsſtuben gar nützlich iſt.“ „Die Kamine, ſo in einigen großen Ge-

Digitized by Google

mächern zur Abziehung der Luft, um der Gesundheit willen, gemacht sind, präsentieren sich nicht anders als ein Loch in der Mauer." Die Schüler wurden täglich zweimal zwischen den Lehrstunden in den Schülerhof geführt, um sich zu erholen; an der dem Hofe zugekehrten Seite der Gebäude war ein längs der Wände hinlaufender, überdachter Gang, unter dem die Schüler bei ihrem Aufenthalt während der Freizeiten Schutz fanden, wenn es regnete und schneite. Auch spezielle Vorschriften über die Hygiene des Unterrichts finden wir bereits bei Francke, so über den Druck der Bücher, das Schreiben, den Gesang u. s. w.

Die physische Erziehung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird hauptsächlich durch die Ansichten Rousseaus und der Philanthropen beeinflußt. Wie Rousseau für die körperliche Jugend besorgt war, ist bekannt. Die Kinder sollen springen, laufen, schreien dürfen, wenn sie Zeit haben; denn alle ihre Bewegungen sind Bedürfnisse ihrer körperlichen Natur, die sich zu kräftigen sucht. Lesen soll das Kind erst vom 12. Lebensjahre ab. Das Ziel der philanthropinischen Erziehung erforderte eine gleichmäßige Behandlung von Leib und Seele; denn „ein gesunder, fester, starker, gelenksamer und gegen die äußeren Eindrücke verwahrter Körper ist die Grundlage der irdischen Glückseligkeit; von ihr hängt die Heiterkeit des Geistes, der Genuß aller Güter und der Freude des Lebens und die Abwartung aller unserer Geschäfte ab." Naturgemäßheit und Einfachheit in Kleidung, Ernährung, Lebensweise und Unterricht charakterisierte diese Erziehungsmethode, vornehmlich diejenige in den Philanthropinen. Aufenthalt im Freien bei jeder Witterung, Baden, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Schneeballwerfen, Gartenarbeiten, Turnen, Jugendspiele, Fußwanderungen, Fertigkeiten in den verschiedensten Handwerken boten der Jugend die besten Mittel gegen etwaige schädigende Wirkungen des geistigen Unterrichts und zur Erzielung einer guten körperlichen Entwickelung. Guts Muths' Wirksamkeit in Schnepfenthal war insbesondere für die Ausgestaltung und Verbreitung des gymnastischen Unterrichts von größter Bedeutung.

Außer dem, was die pädagogischen Größen in ihren Schriften niedergelegt haben, finden wir auf die Schulhygiene bezügliches Material in den Schulordnungen des 16. bis 18. Jahrhunderts; eine in dieser Hinsicht gute, aber viel Zeit erfordernde Ausbeute gewähren: „Monumenta Germaniae Paedagogica" und „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte." Die Anordnungen beziehen sich bereits auf die meisten Punkte, die wir in der gegenwärtigen Schulhygiene berücksichtigen, wobei natürlich der damalige Standpunkt der Wissenschaft in Betracht zu ziehen ist. Nur auf Einzelheiten kann hier hingewiesen werden. Die Schulräume wurden entweder von den Schulhaltern gemietet oder seitens der Kommunen zur Verfügung gestellt. Im ersteren Falle lag nach der Schulordnung des Dorfes Laufen von 1675 den Schulmeistern ob, ein taugliches Zimmer zu halten, das frei von „tampf oder feuchtigkeit" sei. Im andern Falle heißt es: Ein Schulmeister soll das innehabende Schulhaus in gebührender Sauberkeit halten und vor allem auf Feuersgefahr acht haben. In dem 1569 in Zürich erbauten Schulhause kam das Licht von vorn und rechts. Die niedrigen Bänke hatten keine Lehne. Die Tische waren mit horizontaler Platte versehen. Niedrige, kleine Kalköfen dienten zur Heizung. Häufig mußten die Lehrer selbst das Holz zur Heizung aus dem Walde holen, zu welchem Zwecke dann die Schule ausfiel. Die Räume waren oft so groß, daß zwei Lehrer zu gleicher Zeit in demselben Zimmer unterrichten mußten. Nach der Laufener Schulordnung soll die Luft im Zimmer „zu genießen sein"; dasselbe muß „alltäglich ausgekehrt, auch sonst, wenn es von nöten, gesäubert werden; öfter, sonderlich aber zur Zeit, wo man heizt, ist mit Wacholder oder anderem Rauch zu räuchern." Zumeist begnügte man sich mit dem Auskehren der Räume an jedem Mittwoch und Samstag (Salzburg 1580). Traurig war es im allgemeinen mit den Sitzeinrichtungen bestellt. Es kam sogar vor, daß in der Schule zu wenig Bänke waren, so daß die Kinder auf ihren Büchern sitzen mußten (Gandersheim 1650). Die aus dieser Periode vorhandenen Bestimmungen über die Zeit der Schulpflicht und über die Ferien sind bei den Artikeln „Schulpflicht" und „Ferien" erwähnt. Den gemeinsamen Unterricht beider Geschlechter hielt man für ungeeignet; es wurde sogar gefordert, daß die Knaben von dem Schulmeister, die Mägdlein von der Schulmeisterin unterwiesen werden sollten. Die Schulbücher waren teils gedruckt, teils von den Lehrern geschrieben. Papier wurde zum Schreiben nur wenig benutzt, da es zu teuer war; zumeist

hatten die Schüler mit Wachs überzogene Tafeln. Nach gut bestandenen Prüfungen wurden zur Belohnung „ezliche Buch Papier den Schülern ausgeteilet“ (Laucha 1618. Königslutter 1650). Auf die Schäden der schlechten Schreibhaltung war man auch schon aufmerksam geworden. „Ungesund und schädlich“, so heißt es in der Braunschweig-Lüneburgischen Schulordnung von 1737, „ist z. B. die Beugung des Rückgrats im Sitzen, wodurch das Eingeweide gepresset und zu allerhand Beschwerlichkeiten, die man nachher dem Studieren zuschreibet, Gelegenheit gegeben wird; item, wenn man im Schreiben das Gesicht zu nahe auf das Papier leget, daher auch das unter den sog. Gelehrten so gar gewöhnliche Gebrechen eines blöden Gesichts entstehet.“ Manche Spiele und körperlichen Übungen, die wir heute von unseren Kindern gern gepflegt sehen, waren damals verboten. Die Mansfelder Schulordnung von 1580 untersagte „das Schwimmen und Baden im kalten Wasser, im Winter das Werfen mit Schneeballen und jenes unnatürliche, geradezu närrische Hin- und Herlaufen auf Eisflächen.“ Die Strafen waren streng, doch zeigte sich im Laufe der Zeit eine allmähliche Milderung.

Pestalozzis Einfluß ist nach der hygienischen Seite hin nicht besonders hoch anzuschlagen, was wohl zu verstehen ist, wenn man bedenkt, daß ihm kaum ein ordentliches Schulzimmer zur Verfügung stand, und daß meistens seine allernächste Sorge war, die Schüler mit dem Notwendigsten in Kleidung und Nahrung zu versorgen. Seine Thätigkeit als Lehrer der Ärmsten unter den Armen wurde aber Anlaß zur Errichtung von Anstalten für die in körperlicher, geistiger und sittlicher Beziehung nicht normalen bezw. gefährdeten Kinder. Es entstanden Blinden-, Taubstummen-, Besserungs-, Rettungsanstalten, Waisenhäuser, Handarbeitsschulen u. s. w.

Eine der Zeit entsprechende wissenschaftliche und systematische Behandlung erfuhr die Schulhygiene zum erstenmale in dem 1780 erschienenen Werke: „System einer vollständigen medicinischen Polizey“ von Johann Peter Frank (1745—1821). In der 3. Abteilung des 2. Bandes dieses Werkes wird von der Jugenderziehung gesprochen, und zwar zuerst von dem Nachteile einer zu frühen und ernsten Anspannung der jugendlichen Seelen- und Leibeskräfte, dann von der Hygiene des Schulhauses, des Schulzimmers und des Unterrichts und endlich „von der Wiederherstellung der Gymnastik und den Vorteilen derselben bei der öffentlichen Erziehung.“ Frank giebt hier treffliche Vorschriften, die teilweise auch für die Jetztzeit noch ihrer Erfüllung harren. Die vielfachen Hinweise auf hygienische Bestimmungen früherer Schulverordnungen liefern den Beweis, daß auch damals die Behörden schon der Gesundheitspflege in der Schule ihr Augenmerk zugewandt hatten.

Eine wesentliche Förderung schien die Schulhygiene in der Zeit der nationalen Erhebung unseres Volkes zu erhalten. Fichte, A. H. Niemeyer, Jahn, Friesen, Eiselen, Friedrich Fröbel traten mit ihren Vorschlägen zur Besserung des Erziehungswesens hervor und versuchten zum Teil auch die praktische Ausgestaltung ihrer Ideen. Wenn auch die allgemeine Durchführung auf manche Schwierigkeiten stieß, so wohnte doch dem ausgestreuten Samen eine treibende Kraft inne, die alle Hemmnisse bereits überwand bezw. sich jetzt noch als wirksam erweist.

Die Zeit unmittelbar nach den Freiheitskriegen war aber der Entwickelung der schulhygienischen Ideen nicht günstig; unter dem herrschenden Geiste der Reaktion, der z. B. die Bestrebungen zur Einführung des Turnens als verhängnisvoll ansah und dieselben in Preußen verbot, fand auch die körperliche Entwickelung der Jugend wenig Förderung. Da wirkte energisch aufrüttelnd Lorinser mit seiner 1836 erschienenen Schrift: „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“, in welcher er sich die Aufgabe stellte, „die Ausbildung des jugendlichen Geistes und Körpers, wie sie gegenwärtig in den meisten deutschen Gymnasien betrieben wird, vom Standpunkte der Medizin zu betrachten.“ Die Mängel der Schuleinrichtungen in hygienischer Beziehung sieht er hauptsächlich in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, in der Vielheit der Unterrichtsstunden und in der Vielheit der häuslichen Aufgaben, und er fordert als Mittel der Abhilfe: Abkürzung des Sitzens, Verminderung der Zahl der Unterrichtsfächer, der Lehrstunden und der häuslichen Arbeiten und endlich sorgfältige Pflege des Körpers. Lorinser schadete der Sache durch seine Übertreibungen; so sagt er von den Schülern, daß Bilder der Gesundheit immer seltener werden, daß ein bleiches Antlitz, ein träges Wesen, ein mattes Auge und altkluges Wesen bei vielen die Frische,

Digitized by Google

das Feuer und die Unbefangenheit verdrängt haben. Wenn die Übertreibung in diesen Anklagen auch vielfach zurückgewiesen wurde, so von den Pädagogen Gotthold, Mützell, Heinsius, so auch durch ein Reskript des preußischen Unterrichtsministeriums vom 24. Oktober 1837, so fand Lorinser doch Unterstützung bei den Medizinern, und seine Arbeit blieb nicht ohne Wirkung. Ihr kann es wohl am meisten zugeschrieben werden, daß durch Kabinetsordre Friedrich Wilhelms IV. vom 6. Juni 1842 der Turnunterricht als notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung in Preußen anerkannt und zunächst fakultativ an den Gymnasien, höheren Stadtschulen und Lehrerseminaren eingeführt wurde.

Seit den sechziger Jahren datiert ein lebhafter Aufschwung der Schulhygiene. Je weiter sich die allgemeine Hygiene entwickelte, um so reichere Anregung fand das auf dieser Grundlage sich aufbauende Spezialgebiet der Schulhygiene. Doch auch letztere wurde bald so umfassend, daß sie sich in Einzelgebiete gliederte, die nun von den Einzelnen mehr oder minder eingehend behandelt wurden. Bahnbrechend für den Schulhausbau waren die Arbeiten v. Pettenkofers, für die Heizung und Lüftung die Veröffentlichungen Rietschels, für die Beleuchtung und alle mit der Kurzsichtigkeit in Zusammenhang stehenden Fragen die rege Thätigkeit Hermann Cohns, für die Bekämpfung der ansteckenden Krankheiten in der Schule die Forschungen R. Kochs u. s. w. Es ist nun nicht möglich, hier alle Schriften und Personen, die für die Entwickelung der Einzelfragen von Bedeutung gewesen sind, zu nennen, selbst wenn wir uns auf die wichtigsten Namen beschränken würden. Wo dieselben nicht bei den einzelnen Artikeln dieses Werkes verzeichnet sind, muß auf die ausführlichen Schriften der Schulhygiene verwiesen werden, so auf die Werke von Baginsky-Janke, das wir bei den vorstehenden Ausführungen besonders benutzt haben, von Eulenberg-Bach und von Burgerstein-Netolitzky. Die Thätigkeit auf unserem Gebiete ist eine überaus rege, so daß die Litteratur fast ins Unabsehbare gewachsen ist und jeder Tag neue Veröffentlichungen und Erfindungen bringt. Die Schulhygiene ist eben zu einem Wissensgebiete von großem Umfange geworden.

Dem Fortschritt der Schulhygiene in theoretischer Hinsicht ist die Praxis, wenn auch öfter nur langsam, gefolgt. Die Schulbehörden der einzelnen Staaten haben die geeigneten Maßnahmen, welche durch die Wissenschaft begründet sind, zur praktischen Ausführung angeordnet; sie haben auch zur zweckmäßigen Ausgestaltung der Schulräume und für eine bessere körperliche Ausbildung der Jugend die erforderlichen Mittel zur Verfügung gestellt, wenn auch manchmal eine größere Bereitwilligkeit nach dieser Richtung hin erwünscht bezw. erforderlich wäre.

**2. Aufgabe und systematische Übersicht der Schulhygiene.** Die Hygiene oder öffentliche Gesundheitspflege beschäftigt sich mit allen Faktoren, die zu dem Wohlbefinden sowohl des Individuums als auch des ganzen Menschengeschlechts in Beziehung stehen. Die Aufgabe der Hygiene besteht darin, bezüglich dieser Faktoren solche Bedingungen zu schaffen, daß dies Wohlbefinden in möglichster Vollkommenheit erreicht wird, daß also Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Menschen gefördert werden. Natürlich kommt hierbei die körperliche Gesundheit nicht allein in Betracht, sondern auch die geistige und sittliche Gesundheit ist zu berücksichtigen, da bei dem organischen Zusammenhange aller Richtungen unserer Lebensthätigkeit, der Lebensvorgänge auf körperlichem, intellektuellem und sittlichem Gebiete, körperliche Störungen und Mängel auch das geistige und sittliche Leben in Mitleidenschaft ziehen, und auch umgekehrt. Aus dieser Thatsache ergeben sich die hohen Gefahren, welche leibliche Kraftlosigkeit, körperliches Siechtum des Staatsbürgers für den Bestand der Familie, des Staates und der Gesellschaft im Gefolge haben, insofern diese Institutionen ja nicht nur auf historischer und nationaler, sondern wesentlich auch auf sittlicher Grundlage ruhen.

Ganz besondere Beachtung erfordert die richtige Anwendung der hygienischen Grundsätze in den Fällen, wo eine Anzahl von Menschen der Fürsorge anderer anvertraut und nicht im stande ist, nach eigenem Ermessen die ihre Gesundheit beeinflussenden Bedingungen zu wählen bezw. zu gestalten. Dies trifft für die Schulen zu, gleichviel ob sie Veranstaltungen sind, die sich aus dem seitens des Staates ausgesprochenen Schulzwang ergeben, oder ob sie Einrichtungen sind, deren Besuch fakultativ ist, also nach eigener Wahl von den Eltern für die Kinder bestimmt oder von letzteren, wenn sie in höherem Alter stehen, freiwillig gewählt wird. Alle diese Schulen und Anstalten, insbesondere aber diejenigen, in welche

die Jugend durch Zwangsmaßregeln des Staates überantwortet wird, müssen den für das Gedeihen der Zöglinge notwendigen hygienischen Forderungen entsprechen. Schulzwang ohne Erfüllung dieser Bedingung kann nicht die Aufgaben erfüllen, welche der Staat mit der Schule zu erreichen gewillt ist; eine nach falschen hygienischen Prinzipien geleitete öffentliche Erziehung würde die Jugend in ihrer Gesundheit schädigen und ein Volk aufwachsen lassen, gekennzeichnet durch mangelhafte Körperkraft, vermehrte Sterblichkeit und kürzere Lebensdauer. Wo aber eine Nation durch übergroße Zunahme von körperlichem Elend und Siechtum physischen Schaden erleidet, da zeigt sich alsbald auch eine Verminderung der geistigen und sittlichen Fähigkeiten und Interessen. Ein solches Volk geht unrettbar seinem Untergange entgegen. Wo der Staat also sich selbst schützen und erhalten will, da liegt ihm auch die Pflicht ob, in der öffentlichen Erziehung für Erfüllung derjenigen Bedingungen zu sorgen, die für die gesundheitsgemäße Entwickelung der Jugend als unbedingt notwendig bezeichnet werden müssen. Die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes anzugeben, ist die spezielle Aufgabe der Schulhygiene.

Von Einfluß auf die Gesundheit des Kindes ist zunächst das Haus mit allen dem Unterricht dienenden Räumen, Plätzen u. s. w., wo die Kinder sich während des schulpflichtigen Alters täglich mehrere Stunden aufhalten müssen. Hier gilt es nun, diejenigen von Haus und Zimmer ausgehenden Wirkungen fernzuhalten, durch welche Körper und Geist der Insassen in nachteiliger Weise beeinflußt werden könnten. Das erste Hauptkapitel der Schulhygiene wird sich demnach mit dem Schulhause und dem Schulzimmer sowohl nach der Architektur als auch nach der zweckentsprechenden Ausgestaltung zu beschäftigen haben. Die Schule hat ferner die Maßnahmen der Erziehung und des Unterrichts so zu gestalten, daß durch sie nicht nur jede Schädigung der Gesundheit nach Möglichkeit vermieden wird, sondern daß auch Vorkehrungen mit der speziellen Aufgabe getroffen werden, den Gesundheitszustand in geeigneter Weise zu fördern. Alle diese Maßnahmen faßt man als Hygiene des Unterrichts zusammen, wovon also der zweite Hauptteil der Schulhygiene zu handeln haben wird. Die Schule wird alsdann den Einfluß untersuchen müssen, welchen ihre äußeren Einrichtungen und der Unterricht auf die Gesundheit der Schüler haben; sie wird die bei der Jugend während des schulpflichtigen Alters auftretenden Mängel und Gebrechen im Gesundheitszustande der Schüler daraufhin zu prüfen haben, ob für diese Anomalien etwa die Arbeit in der Schule und für dieselbe als Ursache gelten kann. Dies ist das Kapitel der sog. Schulkrankheiten, der dritte Hauptabschnitt der Schulhygiene, an welchen sich naturgemäß die Erörterung der sanitären Beaufsichtigung der Schule anschließt, um Mittel und Wege zu finden, auf welchen die Schule in denjenigen sanitären Fällen, die außerhalb ihrer eigenen Urteilssphäre liegen, sich geeigneten Rates und zweckmäßiger Hilfe versichern kann. Zwar nicht direkt mit den speziellen Aufgaben der Schule zusammenhängend, aber doch ihren Zwecken mittelbar dienend, sind zuletzt noch Einrichtungen zu erwähnen, die, zumeist durch den Wohlthätigkeitssinn gestiftet und unterhalten, den schwächlichen, kränklichen, armen, noch nicht schulpflichtigen u. a. Kindern in den Fällen zu gute kommen, wo die Eltern nicht in ausreichender Weise für ihre Kinder zu sorgen vermögen. — So gliedert sich die Schulhygiene in folgende Hauptteile:

A. Das Schulhaus und das Schulzimmer.
B. Die Hygiene des Unterrichts.
C. Der Einfluß des Schullebens auf die Gesundheit der Schuljugend.
D. Hygienische Wohlthätigkeitseinrichtungen für die Jugend.

Nachstehend geben wir nun eine systematische Übersicht der wichtigsten Punkte, die bei diesen Hauptteilen zu behandeln sind:

A. Das Schulhaus und das Schulzimmer.
   a) Der Bauplatz (Baugrund; Lage des Bauplatzes; Größe; Orientierung des Schulhauses).
   b) Das Schulhaus (Grundrißbildung; äußere Architektur des Schulhauses; Bauart und Konstruktion [Baumaterial; Fachwerkbau; Massivbau; Deckenkonstruktion; Treppen; Hauseingänge und Vorräume; Flurgänge und Garderoben; Dach]; Austrocknen des Baues; Blitzableiter; Schutz gegen Feuersgefahr; Wasserversorgung).
   c) Das Schulzimmer (Fußboden; Wände und Decken; Größe des Zimmers [Flächenraum; Höhe; kubischer Raum); Gesangsaal; Zeichensaal und andere Unterrichtsräume.

Digitized by Google

d) Beleuchtung der Schulzimmer (Lichtstärke; Lichtmessung; Tagesbeleuchtung [Umgebung des Schulhauses; Fenster; Vorhänge]; künstliche Beleuchtung [Petroleum; Leuchtgas; Gasglühlicht; elektrisches Licht; Acetylen; indirekte Beleuchtung]).
e) Die Luft im Schulzimmer (Quellen der Luftverderbnis; Grenze der Luftverderbnis; Luftuntersuchung).
f) Heizung der Schulzimmer (Einzel- oder Lokalheizung; Centralheizung [Feuerluftheizung; Warmwasserheizung; Heißwasserheizung; Dampfheizung; combinierte Centralheizungen]; Messung der Temperatur).
g) Lüftung des Schulzimmers (Lüftungsbedürfnis; Hilfsmittel der Ventilation; natürliche Lüftung; Lüftung durch Fenster und Thüren; die luftführenden Kanäle und Öffnungen; Aspirationsventilation [Sauglüftung]; Pulsionsventilation [Drucklüftung]).
h) Reinigung des Schulzimmers.
i) Subsellien und die übrige Ausstattung des Schulzimmers (Körperhaltungen; Anforderungen an die Schulbank; die verschiedenen Schulbanksysteme; Sitzeinrichtung für den Lehrer; Wandtafel u. s. w.).
k) Aborte.
l) Schulbäder.
m) Erholungsplätze (Schulhof; Spielplatz; Turnplatz; überdeckte Hallen u. s. w.).
n) Schulgarten.
o) Wirtschaftsgebäude u. s. w.

B. Die Hygiene des Unterrichts.
a) Schulpflicht (Beginn; Ende; Schulversäumnisse).
b) Trennung der Geschlechter.
c) Schülerzahl der Klasse.
d) Ermüdung und Ermüdungsmessungen.
e) Stundenplan (Beginn morgens; Dauer der Unterrichtseinheit; Zahl der täglichen Unterrichtsstunden; Reihenfolge der Unterrichtsgegenstände; Pausen; Nachmittagsunterricht).
f) Hygiene der Sprache (Lesen; Bücherdruck).
g) Schreiben und Schrift (Schreibhaltung; Schriftformen; Antiqua und Fraktur; Steil- und Schrägschrift; Schreibmaterialien).
h) Zeichnen.
i) Handarbeiten für Mädchen und Knaben.
k) Singen.
l) Unterricht in der Gesundheitslehre (Samariterdienst) und Haushaltungskunde.
m) Körperliche Übungen (Turnen; Jugendspiel; Baden und Schwimmen; Eislaufen; Rudern; Fechten; Tanzen u. s. w.).
n) Häusliche Arbeiten (Privatunterricht; gewerbliche Nebenbeschäftigung der Schulkinder).
o) Überbürdung.
p) Ferien (Ausfall des Unterrichts).
q) Strafen.

C. Der Einfluß des Schullebens auf die Gesundheit der Kinder.
a) Allgemeine Störungen.
b) Verkrümmungen der Wirbelsäule.
c) Kurzsichtigkeit.
d) Abnorme Nerven- und Geisteszustände (Überbürdung; Epilepsie; Veitstanz; Hysterie; geistig minderwertige Kinder).
e) Kopfschmerz (Kongestionen des Blutes zum Kopfe; Nasenbluten).
f) Herzkrankheiten.
g) Sprachgebrechen.
h) Gehörstörungen.
i) Mund- und Zahnpflege.
k) Adenoide Wucherungen in der Nase und im Nasenrachenraume.
l) Hautkrankheiten.
m) Hautkrankheiten.
n) Kropf.
o) Geschlechtliche Verirrungen.
p) Infektionskrankheiten (Masern; Röteln; Scharlach; Diphtheritis; Windpocken; Pocken; Keuchhusten; Tuberkulose; kontagiöse Bindehautkrankheiten [Trachom]; epidemische Hirnhautentzündung; Mumps; Influenza; Rotlauf; typhöse Erkrankungen u. s. w.).

Anhang: Die sanitäre Beaufsichtigung der Schule.

D. Hygienische Wohlthätigkeitseinrichtungen für die Jugend.
a) Kinderbewahranstalten und Kindergärten.
b) Kinderhorte.
c) Speisung armer Schulkinder (Kinderküchen; Verabreichung von Frühstück, Mittag u. s. w.).
d) Sorge für Schwimm- und Badeanstalten, Eisbahnen, Spielplätze u. s. w.
e) Turnfahrten, Fußwanderungen; Kinderfahrten u. s. w.
f) Ferienkolonien; Ferienheime; Sanatorien u. s. w.

Digitized by Google

**3. Gegenwärtiger Stand der Schulhygiene.** Wenn wir nun den gegenwärtigen Stand der Schulhygiene kurz skizzieren, so ergiebt sich folgendes: Über den Bau des Schulhauses und der Schulzimmer, sowie über Ausgestaltung aller für den Schulbetrieb erforderlichen Räume, Plätze u. s. w. herrscht zur Zeit fast Übereinstimmung, wobei es ja selbstverständlich ist, daß, wie in der ganzen Schulhygiene, einzelne Punkte immer noch streitig sind bezw. eine bessere Durchbildung erwünscht erscheinen lassen. Sehr bestimmt und vollständig sind die Forderungen über die natürliche Beleuchtung der Schulzimmer, und auch hinsichtlich des künstlichen Lichtes hat die Technik so Vollkommenes geleistet, daß für den Unterricht eine allen Anforderungen entsprechende künstliche Beleuchtung beschafft werden kann. Was die an die Heizung und Lüftung zu stellenden Forderungen anbelangt, so herrscht zur Zeit über dieselben ziemliche Übereinstimmung. Die Heizeinrichtungen, mögen sie als Lokalheizungen oder als centrale Anlagen konstruiert sein, entsprechen zum größten Teile den aufgestellten Forderungen; indessen ist man noch nicht zur Einigung darüber gelangt, welches Heizsystem den Vorzug verdient. Auch für die Lüftung sind so gute Systeme geschaffen worden, daß es unter allen Umständen möglich ist, die Luft im Zimmer in einer der Gesundheit der Schüler entsprechenden Beschaffenheit zu erhalten. Allerdings sind sowohl für die Lüftung als auch für die Heizung diejenigen Systeme, welche Vollkommenes leisten, in Anlage und Betrieb teurer als die minderwertigen Einrichtungen. Die Subsellienfrage ist dasjenige Gebiet der Schulhygiene, auf dem man bis zur Jetztzeit noch am wenigsten zur Klarheit und Einheitlichkeit gekommen ist. Es giebt auf diesem Gebiete noch eine Reihe nicht unwesentlicher Punkte, über welche die Meinungen noch differieren, und auch der Technik ist es noch nicht möglich gewesen, bei der Konstruktion der Schulbanksysteme alle wichtigen Forderungen in gleichem Maße zu erfüllen. — Die Hygiene des Unterrichts, die sich bisher nur auf die allgemeinen Erfahrungen und Beobachtungen beim Unterricht stützte und die daher bei der Begründung ihrer Forderungen sich in allgemeinen Redensarten bewegte, hat in der letzten Zeit eine wesentliche Förderung erfahren. Man hat Methoden geschaffen, durch welche die Wirkung des Unterrichts auf den Organismus des Kindes, abgesondert von allen sonst mitwirkenden Faktoren, festgestellt werden kann. Indem man nun die einzelnen Unterrichtsgegenstände unter den verschiedensten Bedingungen einer solchen Prüfung unterwirft, wird das Material zu einer wissenschaftlich begründeten, auf das physiologische Experiment gestützten Hygiene des Unterrichts gewonnen werden, und es ist zu hoffen, daß die meisten Fragen, die hier in Betracht kommen, auf diesem Wege zur Entscheidung gebracht werden können. — Bezüglich der Hygiene des Kindes, soweit sie namentlich die während des schulpflichtigen Alters auftretenden Krankheiten, die sog. Schulkrankheiten, einschließlich der ansteckenden Krankheiten, nach ihrer Verhütung und nach den Maßregeln bei ihrem Auftreten in der Schule anbetrifft, werden die Forderungen immer bestimmter, je weiter die allgemeine Medizin in der Erkenntnis von dem Wesen dieser Krankheit fortschreitet.

**4. Litteratur der Schulhygiene.** Die Schulhygiene ist ein Wissensgebiet von großem Umfange; ist sie doch gewissermaßen die Zusammenfassung der Ergebnisse aus den verschiedensten Hilfswissenschaften (Hygiene; Physiologie; Medizin; Bauwesen; Technik der Heizung, Lüftung und Beleuchtung; Pädagogik u. s. w.). Dies Gebiet wird weiterhin noch dadurch kompliziert, daß die Verhältnisse von der einklassigen Landschule bis zu der vielklassigen Schule der Millionenstadt, von der einfachsten Volksschule bis zu dem Gymnasium und noch höher hinauf, sowie die Verhältnisse des ärmsten und des reichsten Schulerhalters berücksichtigt werden müssen (Burgerstein). Dieses großen Umfanges wegen ist es nicht möglich, hier die gesamte Litteratur der Schulhygiene anzugeben. Wir müssen uns vielmehr auf Angabe derjenigen Litteratur beschränken, die alle Gebiete der Schulhygiene umfaßt, und von derselben wollen wir auch noch solche Schriften unberücksichtigt lassen, die von geringem Werte sind. Unberücksichtigt bleibt ferner die Litteratur für die gesamten Hilfswissenschaften und für die Spezialfragen der Schulhygiene. Soweit dieselbe nicht bei den einzelnen Artikeln dieses Werkes angegeben ist, muß auf die eingehenderen Schriften verwiesen werden.

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Redigiert von 1888 bis 1898 von Dr. Kotelmann in Hamburg, jetzt von Prof. Dr. Erismann in Zürich. Monatlich ein Heft von etwa 4 Bogen Umfang. Leop. Voß in Hamburg. Preis pro Jahr 8 Mk.

Die einzige Zeitschrift, die sich ausschließlich in den Dienst der Schulhygiene stellt; enthält ein reiches Material; erscheint seit 1888; empfehlenswert.

Größeren Umfanges sind drei schulhygienische Werke, nämlich diejenigen von Baginsky-Janke, Eulenberg-Bach und Burgerstein-Netolitzky.

Handbuch der Schulhygiene zum Gebrauche für Ärzte, Sanitätsbeamte, Lehrer, Schulvorstände und Techniker von Dr. Adolf Baginsky, Prof. der Kinderheilkunde an der Universität Berlin nnd Direktor des Kaiser und Kaiserin Friedrich Kinder-Krankenhauses. Dritte unter Mitarbeit von Otto Janke, Lehrer in Berlin, vollständig umgearbeitete und stark vermehrte Auflage. Mit zahlreichen Abbildungen. Ferd. Enke in Stuttgart. 1898. ca. 1100 Seiten.

Das gegenwärtig im Erscheinen begriffene Werk wurde in seiner zweiten, 600 Seiten starken Auflage allgemein als das beste Lehrbuch über Schulgesundheitslehre sowohl für den Arzt als auch für den Lehrer bezeichnet. Die neue, unter meiner Mitarbeit besorgte dritte Auflage ist bis auf ca. 1100 Seiten vermehrt. Wir haben uns bemüht, das Werk in allen seinen Teilen durchweg gleichmäßig zu bearbeiten; alle neuen Forschungen und Erscheinungen sind berücksichtigt; überall waltet strenge Kritik, auch behördlichen Verfügungen und den Gutachten Sachverständiger gegenüber; zahlreiche (ca. 240), gut ausgeführte Abbildungen.

Schulgesundheitslehre. Das Schulhaus und das Unterrichtswesen vom hygienischen Standpunkte für Ärzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten. Von Dr. Eulenberg, Geh. Ober-Medizinalrat, und Dr. Bach, Direktor des Falk-Realgymnasiums in Berlin. Mit zahlreichen Illustrationen. J. J. Heine, Berlin 1891. 636 Seiten. Preis 10,50 Mk.

Das Werk ist in seinen einzelnen Abschnitten, sowohl was ihren Umfang als auch ihren Wert anbetrifft, ungleich bearbeitet. Der Abschnitt über die körperlichen Übungen ist besonders ausführlich dargestellt. Die einschlägigen Verfügungen der Behörden und die Gutachten Sachverständiger sind ausreichend benutzt, teilweise wörtlich abgedruckt. Die Abbildungen entsprechen nicht den Ansprüchen der Schönheit, teilweise auch nicht den Forderungen der Deutlichkeit. Die 2. Auflage ist gegenwärtig im Erscheinen begriffen; sie wird, soweit sich jetzt übersehen läßt, umfangreicher als die erste; aber der Mangel der ungleichmäßigen Bearbeitung bleibt auch für die neue Auflage bestehen.

Handbuch der Schulhygiene von Dr. Leo Burgerstein und Dr. Aug. Netolitzky in Wien. Mit 154 Abbildungen. G. Fischer, Jena. 1895. 430 Seiten. Preis 10,50 Mk.

Das Werk ist durchweg gleichmäßig bearbeitet; natürlich kann es die einzelnen Gebiete nicht so eingehend behandeln wie das Handbuch von Baginsky-Janke. Die Litteratur, auch die ausländische, ist in reichem Maße benutzt. Brauchbares Thatsachenmaterial zu jeder Frage; Abbildungen gut, einzelne aber zu klein. Die ersten Teile (Schulhaus, Schulzimmer, Unterricht) sind von einem Schulmanne, die Schulkrankheiten von einem Mediziner bearbeitet.

Mittleren Umfanges sind von den neueren Schriften, die alle Gebiete der Schulhygiene umfassen, die Werke von Engelhorn, Rembold, Janke, Hoffmann, Wehmer, Kotelmann und Solbrig.

Dr. E. Engelhorn, Schulgesundheitspflege. Zum Gebrauche für Schulvorstände, Lehrer und Eltern. Krabbe, Stuttgart. 1888. 184 Seiten. Preis 3 Mk.

Hauptsächlich für die Hand der Eltern, weniger zum Gebrauch für den Lehrer geeignet. Leicht lesbarer Unterhaltungsstil, ohne eingehende und wissenschaftliche Begründungen.

Dr. S. Rembold, Schulgesundheitspflege. Laupp, Tübingen (ohne Jahr). 192 Seiten. Preis 3 Mk.

Diejenigen Punkte der Schulhygiene, denen eine Förderung noch not thut, sind besonders berücksichtigt. Die Darstellung ist eine wissenschaftliche, dabei doch gut verständliche; Abbildungen gut und zahlreich. Dies Werk ist eins der besten schulhygienischen Bücher für den Lehrer, der dies Gebiet nicht eingehend studieren will.

O. Janke, Grundriß der Schulhygiene. Für Lehrer und Schulaufsichtsbeamten. 1890. Voß, Hamburg. 96 Seiten. Preis 1,50 Mk.

Das Büchlein enthält die allgemein oder doch von dem größten Teile der Pädagogen und Hygieniker anerkannten Wahrheiten in kurzer Form. Alle weitgehenden Erläuterungen, statistischen Nachweise u. s. w. sind weggelassen, die schulhygienischen Forderungen dagegen in verständlicher Form und thunlichster Vollständigkeit gegeben, wobei aber darauf geachtet ist, daß nur solche Forderungen der Hygiene aufgenommen wurden, die unter Berücksichtigung

der wirklichen Verhältnisse erreichbar und allgemein durchführbar sein können.

C. Hoffmann, Lehrbuch der Schulgesundheitspflege für Lehrer und Seminaristen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1891. VIII und 118 Seiten. Preis 1,60 Mk., geb. 2,40 Mk.

Zur Einführung in die Schulhygiene, namentlich auch zum Gebrauch für Lehrerbildungsanstalten gut geeignet.

Grundriß der Schulgesundheitspflege unter Zugrundelegung der für Preußen giltigen Bestimmungen. Von Dr. R. Wehmer, Regierungs- und Medizinalrat zu Koblenz. Mit 17 Abbildungen. R. Schoetz, Berlin 1895. 160 Seiten. Preis 3 Mk.

Die in Preußen geltenden Bestimmungen und Anweisungen sind ihrem Wortlaute nach angeführt; die Zusätze des Verfassers haben die Billigung der Königlichen Wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen gefunden.

Über Schulgesundheitspflege von Dr. phil. u. med. Ludwig Kotelmann. Mit Abbildungen. In Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. 2. Band, 2. Abteilung. Seite 260—397. C. H. Beck, München 1895.

Diese Arbeit, die leider nicht separat zu beziehen ist, behandelt in trefflicher Weise nur diejenigen Punkte der Schulhygiene, welche der Lehrer selbst zu beachten und über die er einigermaßen Verfügung und Macht hat.

Solbrig, Die hygienischen Anforderungen an ländliche Schulen. Nebst einem Anhang über die hygienischen Verhältnisse der ländlichen Schulen aus vier Kreisen des Regierungsbezirks Liegnitz. J. Alt, Frankfurt a. M. 1896. 103 Seiten. Preis 3 Mk.

Eine kurzgefaßte Hygiene der Landschulen. Die Bearbeitung dieses Gegenstandes schien dem Verfasser deswegen berechtigt, weil die hygienischen Anforderungen an ländliche Schulen mehrfach andere als diejenigen an Stadtschulen sind.

Außer diesen systematischen Schriften über Schulhygiene seien hier noch einige Werke genannt, welche, wenn auch nicht alle, so doch die meisten Fragen der Schulhygiene behandeln, dafür aber einzelne Gebiete in eingehenderer Weise.

Dr. M. Reimann, Die körperliche Erziehung und die Gesundheitspflege in der Schule. Zum praktischen Gebrauch für Schulbehörden, Lehrer und Ärzte. Lipsius & Tischer, Kiel. 1885. 94 Seiten. Preis 2,40 Mk.

Zur Einführung in die Schulhygiene geeignet

Dr. L. Burgerstein, Die Gesundheitspflege in der Mittelschule. Hygiene des Körpers nebst beiläufigen Bemerkungen. Hölder, Wien. 1887. 140 S.

Obwohl in diesem Werke das Hauptgewicht auf die hygienischen Verhältnisse der Mittelschule Österreichs gelegt wird, so enthält es auch sehr beachtenswerte, für alle Schularten und alle Länder zutreffende Vorschläge zur Beseitigung der durch die Schule verursachten Gesundheitsschädigungen.

Ärztliches Gutachten über das höhere Schulwesen Elsaß-Lothringens. Im Auftrage des kaiserlichen Statthalters erstattet von einer medizinischen Sachverständigen-Kommission. Schultz & Co. Straßburg i. E. 1882. 48 Seiten.

Ärztliches Gutachten über das höhere Töchterschulwesen ꝛc. Ebenda. 1884. 50 S.

Ärztliches Gutachten über das Elementarschulwesen ꝛc. Ebenda. 1884. 106 S.

Die drei Gutachten ergänzen einander und behandeln, obzwar nicht systematisch geordnet, alle die Schulhygiene betreffenden Fragen. Die Forderungen sind maßvoll und erreichbar.

Axel Key's Schulhygienische Untersuchungen, in deutscher Bearbeitung herausgegeben von Dr. L. Burgerstein. Voß, Hamburg 1889. Preis 12 Mk.

Von einer zur Untersuchung des Einflusses der Schule auf die Gesundheit der Schüler eingesetzten Kommission in Schweden ist ausführliches statistisches Material zur Schulhygiene zusammengetragen. Key berichtet über die Ausführung der Untersuchungen, giebt die gewonnenen Resultate und bespricht im Anschluß daran die verschiedenen einflußhabenden Faktoren des Schullebens. Eine wertvolle Arbeit, insbesondere durch das statistische Material und dessen Verwertung.

Lehrbuch der Hygiene des Auges. Von Dr. Hermann Cohn, Prof. an der Universität zu Breslau. Mit 112 Abbildungen. Urban und Schwarzenberg, Wien 1892. 856 S. Preis 14 Mk.

Für alle auf die Augenhygiene bezüglichen Fragen — und das ist ein großer Teil der Schulhygiene — grundlegendes Werk.

Die Gesundheitspflege der Schuljugend. Für Eltern und Erzieher. Von Dr. Dornblüth, Arzt in Rostock. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1892. 252 S. Preis 3 Mk.

Digitized by Google

Hauptsächlich für Eltern bestimmt, aber auch für den Lehrer nützlich.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie. Herausgegeben von H. Schiller, Geh. Oberschulrat und Professor in Gießen, und Th. Ziehen, Prof. an der Universität Jena. Reuter und Reichard, Berlin. Erscheint in Heften; 6—8 bilden einen Band im Umfang von mindestens 30 Bogen. Preis pro Band 7,50 Mk.

Der bisher vollständig vorliegende 1. Band enthält folgende Abhandlungen: Der Stundenplan (Schiller); Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht (Gutzmann); Über Willens- und Charakterbildung auf physiologisch-psychologischer Grundlage (Baumann); Unterricht und Ermüdung (Wagner); Das Gedächtnis (Fauth); Die Ideenassoziation des Kindes (Ziehen).

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und sozialem Leben. Herausgegeben von Koch, Ufer, Zimmer und Trüper. Hermann Beyer & Söhne, Langensalza. Erscheint seit 1896. Preis des Jahrganges (6 Hefte von je 2 Bogen) 3 Mk.

Wenn auch die im Nebentitel angegebenen Gebiete besonders berücksichtigt werden, so kommen doch auch allgemeine Fragen der Schulhygiene, vornehmlich der Unterrichtshygiene, zur Behandlung.

**5. Förderung und Verbreitung schulhygienischen Wissens.** Die beste Förderung erfährt die Schulhygiene durch die Fortschritte des Wissens in der Hygiene, der Physiologie und der Pädagogik. Je weiter die Erkenntnis auf diesen Gebieten fortschreitet, um so größer ist der Nutzen, den die Schulhygiene hiervon hat. Von der Hygiene als Wissenschaft kann erst seit wenigen Jahrzehnten gesprochen werden, nämlich seit der Zeit, als man an eine intensive, mit exakten Methoden ausgeführte Bearbeitung der unter diesem Begriff zusammengefaßten Fragen herantrat. Der Umfang ihres Forschungsgebietes und die Fülle der dort theoretisch und praktisch gleich wichtigen Probleme hat zur Folge gehabt, daß die Hygiene, die bis dahin als Zweig der Medizin betrachtet wurde, eine besondere Disziplin geworden ist. Ihre Pflegestätte hat die Hygiene nun in den mit den Universitäten verbundenen hygienischen Instituten, die aus der Überzeugung hervorgegangen sind, daß die Hygiene nur durch praktische Arbeiten und selbständige Untersuchungen gefördert werden kann, und daß die Lehrer der öffentlichen Gesundheitspflege an den Universitäten, nachdem diesem Wissensgebiete eigene Lehrstühle errichtet worden sind, zu rechter Nutzbarmachung ihrer Vorlesungen unbedingt der Anschauung bedurften. Nachdem im Jahre 1865 durch König Ludwig II. an den drei bayerischen Hochschulen hygienische Lehrstühle errichtet waren, stellte sich auch das Bedürfnis nach einem hygienischen Institut ein, nach einer Anstalt sowohl für akademische Lehrzwecke wie auch für wissenschaftlich-experimentelle Weiterforschung ein. Auf Veranlassung v. Pettenkofers, des Begründers der modernen Hygiene und Inhabers des Münchener Lehrstuhls, wurde 1879 in München das erste hygienische Institut in Deutschland eingerichtet. Bald folgte Leipzig. Dann entstand das Reichsgesundheitsamt mit seinem hygienischen Laboratorium, das für die weitere Entwickelung der hygienischen Institute von besonderer Bedeutung geworden ist. Die Hygieneausstellung in Berlin vom Jahre 1883 gab den Anlaß, daß auch hier die Gründung eines hygienischen Instituts und eines Museums für Hygiene vorbereitet wurde. Die Eröffnung beider erfolgte 1885 zunächst in provisorischen Räumen. Gegenwärtig sind wohl die meisten Universitäten mit derartigen Instituten versehen, die durch ihre Arbeiten teilweise schon von Bedeutung für die Schulhygiene geworden sind. — Nicht geringe Förderung hat unser Gebiet auch durch die Fortschritte der Physiologie des menschlichen Organismus erfahren. Es sei z. B. an die umfassenden Untersuchungen Hermann Meyers über die Mechanik des menschlichen Körpers erinnert, die die Grundlage gebildet haben, von welcher die Forderungen an die Konstruktion normaler Subsellien hergeleitet wurden. Die Untersuchungen Hermann Cohns wurden bahnbrechend für alle Fragen, die mit der Hygiene des Auges in Beziehung stehen. Die Forschungen v. Pettenkofers über das zulässige Maß der Luftverschlechterung wurden Veranlassung, der Lufterneuerung in Schulen ein besonderes Augenmerk zuzuwenden. Nachdem in jüngster Zeit es ermöglicht ist, durch physiologische Methoden den Grad der jeweiligen Ermüdung zahlenmäßig festzustellen, können auch allgemeine Fragen der Unterrichtshygiene exakter beurteilt werden, als es bisher geschehen konnte. So ist wohl kein Gebiet der Schulhygiene vorhanden, das nicht von den Fortschritten der

Digitized by Google

Physiologie Nutzen gehabt hätte. — Die Pädagogik ist gleichfalls nicht zurückgeblieben, wo es sich um die Förderung der Schulhygiene handelt. Das tiefere Eindringen in die Vorgänge der Lernprozesse, das intensive Studium der kindlichen Natur, das genaue Beobachten des Einflusses, den der Unterricht und das Schulleben auf die geistige und leibliche Entwickelung der Schüler hat, alles das ist von nicht zu unterschätzendem Werte für die Schulhygiene gewesen. — Nicht zu vergessen ist nach dieser Richtung hin auch das Bemühen der Fabrikanten, das, was die Wissenschaft als das Richtige anerkannt hat, nun auch der Praxis dienstbar zu machen. Es sei nur auf die verschiedenen Erfindungen und Konstruktionen bezüglich der Lüftung, Heizung, Beleuchtung, Schulbänke, Unterrichtsmaterialien u. s. w. hingewiesen. — Auf diesem Wege, ferner auch durch die Mitarbeit in allen übrigen Hilfswissenschaften der Schulhygiene ist dieses Wissensgebiet zu seinem gegenwärtig bereits großen Umfange herangewachsen, und es findet auf diesem Wege noch weitere Förderung.

Auf welchem Wege gelangt nun das schulhygienische Wissen von den Quellen seiner Entstehung zum allgemeinen Eigentum derjenigen Personen, die dasselbe bei der Erziehung der Kinder anzuwenden die nächste Pflicht haben, d. h. wie werden die Lehrpersonen mit dem erforderlichen schulhygienischen Wissen ausgestattet? Der erste Ausgangspunkt sind die Universitäten mit ihren Vorlesungen über öffentliche Gesundheitspflege und über die Hygiene des Kindes. In diesen Vorträgen bietet sich ungesucht Gelegenheit, schulhygienische Fragen zu erörtern. Besondere Vorlesungen über Schulhygiene giebt es nur ganz vereinzelt. An den Universitäten zu Gießen, Leipzig, Greifswald haben eigene Vorlesungen über allgemeine Gesundheitspflege und Schulhygiene für Kandidaten des höheren Schulamts stattgefunden, und in Jena liest seit 1889 Gärtner ein einstündiges Kolleg für Lehrer, Lehramtskandidaten und Theologen. An manchen Universitäten sind sog. Ferienkurse eingerichtet, in denen auch die Schulhygiene berücksichtigt wird. In Jena war 1898 z. B. außer Allgemeiner Physiologie und Physiologischer Psychologie auch die Schulhygiene (Dozent: Prof. Gärtner) vertreten. Diese Vorlesungen hatten als Gegenstand: Infektionskrankheiten bei den Schulkindern; Schulkrankheiten; Anlage und Bau von Schulhäusern und Nebenlokalitäten; natürliche und künstliche Beleuchtung; Heizung und Ventilation von Schulen; Einrichtung der Schulzimmer; Subsellien; Hygiene des Unterrichts; Überbürdungsfrage; Schularzt; erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen in Schulen. — Auf Anordnung der staatlichen Behörden werden im hygienischen Institut zu Berlin in gewissen Zeiträumen Vorlesungen über Hygiene für Verwaltungsbeamte und Lehrer abgehalten; ebenso sind staatlicherseits für Lehrer allgemeine Fortbildungskurse eingerichtet, in denen die Schulhygiene Berücksichtigung findet. Wenn dann noch die öffentlichen, für jeden Gebildeten zugänglichen Vorlesungen an der Universität über hygienische Fragen, die Versuche mit den sog. Volkshochschulkursen und die hygienischen Vorlesungen, die, von Universitätsdozenten in den Räumen der hygienischen Institute und mit Benutzung der hier vorhandenen Anschauungsmittel abgehalten, seitens einzelner Kommunen für ihre Lehrer veranstaltet sind, genannt werden, so sind damit im wesentlichen diejenigen direkten Wege bezeichnet, auf denen von der Universität aus schulhygienisches Wissen Verbreitung findet.

Die Durchgangsstationen, in denen das Wissen dann seine für die spezielle Aufgabe erforderliche Gestaltung erfährt, sind die Anstalten zur fachlichen Ausbildung der Lehrpersonen (pädagogische Seminare für Kandidaten des höheren Lehramts, Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare). Wollen diese Anstalten ihrer Aufgabe vollkommen gerecht werden, so müssen sie die Schulhygiene als Lehrgegenstand aufnehmen und in gebührendem Maße berücksichtigen. Indessen sind wir gegenwärtig von der Erreichung dieses Zieles noch ziemlich weit entfernt, so daß die Lehrerschaft in ihren Vorbereitungsanstalten noch nicht so ausreichend befähigt wird, wie es notwendig ist.

Was zunächst die Lehrer an höheren Schulen anbelangt, so ist es ihnen ja möglich, an allen betreffenden Vorlesungen der Universität teilzunehmen; aber die Erfahrung lehrt, daß der Besuch seitens dieser Studenten und Kandidaten recht gering ist. Das kommt daher, daß diese Vorlesungen nicht verbindlich sind. Um hier eine Besserung zu erreichen, empfiehlt Burgerstein, daß allen Kandidaten für ein Lehramt an höheren Schulen die Pflicht auferlegt werde, ein Semester hindurch ein einstündiges Kolleg über Schulhygiene zu hören und über dies Gebiet eine Prüfung abzulegen. Die Kandidaten, welche Naturgeschichte, Chemie

oder Physik zu lehren beabsichtigen, müßten außerdem angehalten werden, ein einstündiges Jahreskolleg über allgemeine, persönliche und soziale Hygiene zu belegen und sich gleichfalls darin prüfen zu lassen. Erreichen wird man einen nennenswerten Erfolg nur dann, wenn die genannten Vorlesungen obligatorisch und mit Prüfungszwang verbunden sind. — In den pädagogischen Seminaren für Kandidaten des höheren Lehramts wird die Schulhygiene natürlich ein nicht unwesentlicher Gegenstand der Unterweisung sein. Was in dieser Beziehung gethan werden kann, ist aus den Mitteilungen zu ersehen, die das mit dem Dorotheenstädtischen Realgymnasium in Berlin verbundene Seminar (Leitung: Dir. B. Schwalbe) Schuljahr 1897/98 betreffen: In den Seminarkonferenzen werden ein Quartal lang in jeder Woche 1—3 Stunden hygienische Gegenstände behandelt. Zuerst geben die Kandidaten oder der Direktor einen zusammenfassenden Vortrag über die Hauptkapitel der Schulhygiene, an den sich Erörterungen, Besichtigungen u. s. w. anschließen. Als Einzelthemata werden folgende genannt: Schularztfrage; Beleuchtung und Heizung; Luft und Ventilation; Wasser; Myopie; Skoliose; Schulbankfrage; Nahearbeit; Handfertigkeit; Turnen; Spiel und Sport; hygienische Kontrolle des Unterrichts und des Klassenzimmers durch den Lehrer; Stundenpläne; Überbürdung; Schulstatistik (Gesundheitslisten u. s. w.); Desinfektion und Verhütung ansteckender Krankheiten; die hygienischen Vorschriften am Dorotheenstädtischen Realgymnasium. Außerdem wurde fortlaufend über die Litteratur der Schulhygiene (größere Werke, Einzelbroschüren, hygienische, medizinische und pädagogische Zeitschriften) berichtet, sowie auf Einzelfälle in der Handhabung hygienischer Maßregeln an der Anstalt hingewiesen. — Den im Amte befindlichen Lehrern höherer Schulen wird durch die übrigen mit den Universitäten in Verbindung stehenden Einrichtungen Gelegenheit geboten, ihr schulhygienisches Wissen und Können zu vermehren. Allerdings werden der mannigfaltigsten Gründe wegen diese Einrichtungen nur immer von einer geringen Zahl der Lehrer benutzt werden. Unter solchen Umständen bleibt Erwerbung und Vermehrung schulhygienischen Wissens im wesentlichen der eigenen Arbeit (Studium der Litteratur, Besuch von Sammlungen, Anhören von Vorträgen ꝛc.) vorbehalten. Daß dieser Weg aber in den meisten Fällen die Lehrer nicht zu der Aufgabe befähigen kann, die sie erfüllen sollen, braucht nicht weiter erörtert zu werden.

Den Lehrern und Lehrerinnen der Volksschulen ist der Besuch der Universitäts-Vorlesungen nur in den seltensten Fällen möglich. Dasselbe gilt von den übrigen Vorlesungen bezw. Kursen. Das einzige Mittel, diese Lehrpersonen mit ausreichendem Wissen in der Schulhygiene auszustatten, ist die Aufnahme dieser Belehrungen in den Lehrplan der Seminare. Vor etwa zwei Jahrzehnten war die Unterweisung über hygienische Dinge in den Seminaren mehr als dürftig, wie das auch ein Blick in die pädagogischen Lehrbücher der damaligen Zeit beweist. In den letzten Jahren ist eine kleine Besserung bemerkbar. Im Unterricht wird einzelnes aus der Schulhygiene geboten; die pädagogischen Lehrbücher enthalten bereits einzelne Belehrungen, aber nicht, wie es notwendig ist, eine Erörterung aller wichtigen Fragen der Schulhygiene; in der ersten und zweiten Lehrerprüfung werden diesbezügliche Fragen und Themata gestellt. Jedoch muß gefordert werden, daß dies Gebiet in allen Lehrer- und Lehrerinnenseminaren noch viel intensiver gepflegt wird, damit von allen Lehrpersonen, so weit es in ihren Kräften liegt, die Forderungen der Hygiene in der Schule erfüllt werden. Hierzu genügt aber nicht ein instinktives Gefühl, nicht die einzelnen durch die Erfahrung gewonnenen hygienischen Lehren, nicht verschwommene Vorstellungen, sondern es ist ein klares und sicheres Wissen erforderlich; denn nur dies ist der Grund, aus welchem die überzeugungstreue That emporblüht. — Eine erfreuliche Erscheinung ist es, daß bei den Prüfungen für Rektoren die Schulhygiene zur Zeit eine besondere Berücksichtigung findet. Wenn schon jeder Lehrer die erforderlichen Kenntnisse über die Gesundheitspflege in der Schule haben muß, so ist dies noch um so mehr von dem Leiter der Schule zu fordern, da diesem die Beurteilung mancher schulhygienischen Angelegenheiten insbesondere obliegt. — Eine Auswahl dessen, was in den Vorbereitungsanstalten der Lehrer und Lehrerinnen aus der Schulhygiene zu lehren ist, braucht hier nicht gegeben werden; es müssen eben alle Gebiete berücksichtigt werden, die für die Gesundheit der Schüler von Einfluß sind, besonders aber diejenigen Punkte, welche der Lehrer selbst zu beachten hat und über die er einigermaßen Verfügung und Macht besitzt. — Für die bereits im Amte stehenden Lehrer und Lehre-

rinnen ist die Erwerbung eingehenden Wissens aus der Schulhygiene ziemlich schwierig. An größeren Orten kann diesem Zwecke durch besondere Fortbildungskurse, die von den Kommunen oder von den Lehrern selber eingerichtet sind, gedient werden. Die hier und da entstandenen Vereinigungen für Schulgesundheitspflege, zumeist Glieder der am Orte bestehenden Lehrervereine, entsprechen teilweise schon dieser Aufgabe. In den Versammlungen der freien Vereine, in den amtlichen Konferenzen werden häufiger schulhygienische Themata zur Behandlung kommen müssen. Die einschlägige Litteratur ist zu studieren. Großen Nutzen kann hier auch die pädagogische Presse gewähren, indem sie einführende Artikel über die einzelnen Fragen der Schulhygiene bringt und dann über die Fortschritte regelmäßig orientiert.

**Litteratur**: Hinträger, Ein deutsches Schulhaus vor 250 Jahren. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1888. S. 142 ff. — Janke, Die Litteratur der Schulhygiene. Gotha 1892. — Schiller, Der hygienische Unterricht in den pädagogischen Seminaren. Zeitschr. f. Schulgesundh., 1892. S. 345 ff. — Janke, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. Hamburg 1895. — Eulers, Encyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens. 3 Bände. Wien 1895. — Burgerstein, Mittel zur Verbreitung hygienischer Kenntnisse. Zeitschr. f. Schulgesundh., 1897. S. 465 ff. — Schwalbe, Schulhygienische Fragen und Mitteilungen. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums zu Berlin. 1898. — Außerdem die in diesem Artikel genannten Werke von Baginsky-Janke und Kotelmann; ferner die die Schulhygiene betreffenden Artikel dieses „Encyklopädischen Handbuches der Pädagogik."

Berlin. O. Janke.

## Schulinspektion

s. Schulaufsicht

## Schulkomödien

1. Entwickelung der Schulkomödie. 2. Altlateinische Aufführungen und neulateinische Dramen. 3. Die deutsche Schulkomödie und die Schulkomödie als Kampfplatz der reformatorischen Bewegung. 4. Die Studentenkomödie und die Dramen vom Schul- und Knabenspiegel. 5. Die Jesuitenkomödie. 6. Ende der Schulkomödie.

**1. Entwickelung der Schulkomödie.** Die ersten Spuren der Schulkomödie sind dunkel. Hase ist der Meinung, daß die älteste christliche Tragödie vom leidenden Christus von Gregor von Nazianz für die Schule bestimmt gewesen ist. Auch sollen Dramen von dem Abt Angilbert zur Zeit Karls des Großen in friesischer Sprache geschrieben sein. Gaedertz teilt einen Brief des Angelsachsen Alkuin mit, worin er seinen Zögling Angilbert vor Schauspielen warnt. Dann tauchte Roswitha auf mit ihren Nachbildungen des Terenz, die trotz mancher gegenteiligen Meinung ohne Zweifel zur Aufführung in den Klosterschulen bestimmt waren. Professor Straumer nennt Roswithas Versuch beachtlich als den ersten Vorläufer des Terentius Christianus, den fast 600 Jahre später aus gleicher Ursache, aber mit kaum größerem Erfolg der Harlemer Rektor, Caspar Schonaeus, unternahm. Am wärmsten und verständnisvollsten aber ist Bendixens Beurteilung der Nonne von Gandersheim. Seit dem 13. und 14. Jahrhundert wirkten Scholaren bei den Aufführungen der Geistlichen mit, wie dies nachweislich bei dem Spiel von den zehn Jungfrauen der Fall war, das 1322 in Eisenach vor Friedrich dem Freidigen aufgeführt wurde.

**2. Altlateinische Aufführungen und neulateinische Dramen.** Den Anfang der eigentlichen Schulkomödie pflegt man gegen das Ende des 15. Jahrhunderts zu setzen. Um die Schüler im Lateinischsprechen zu üben, wurden lateinische Komödien von Plautus und Terenz, auch wohl die griechischen Dialoge des Lucian aufgeführt. Zu den ersten Aufführungen dieser Art gehören die in Zwickau. Bald entstanden neulateinische Dramen, die sich an die klassischen Vorbilder anlehnten und neben Terenz und Plautus durch das 16. und einen Teil des 17. Jahrhunderts aufgeführt wurden. Als Vater des neulateinischen Dramas wird gewöhnlich Reuchlin genannt, indessen war schon vor dem Henno eine lateinische Schulkomödie, Codrus, von Johann Kerkmeister aufgeführt und 1480 der Stylpho von Jakob Wimpheling im Heidelberger Gymnasium zur Darstellung gebracht worden. Wimpheling verband mit seiner Komödie einen vorwiegend pädagogischen Zweck. Er wollte der akademischen Jugend einen Spiegel vorhalten, indem er sie vor den Folgen der Unwissenheit und Trägheit warnte und zum Fleiß ermahnte. Der Stylpho war aber zugleich eine Tendenzkomödie gegen das angemaßte Privileg der Geistlichkeit, die Kindererziehung als ihr Monopol auszuüben. Es werden zwei Jünglinge vorgeführt, von denen der eine, Vincentius, durch das Studium der klassischen Litteratur zu hohen Ehren gelangt,

während der andere, Stylpho, durch den Dienst in der römischen Kurie unglücklich wird. Ob der Verfasser in den einzelnen Figuren auf bestimmte, zu seiner Zeit lebende oder allgemein bekannte Persönlichkeiten angespielt hat, ist nicht zu beweisen, obwohl es vielfach behauptet worden. Außer den Hauptpersonen, Vincentius und Stylpho treten auf: der Dorfpfarrer Lampertus, der Bischof Assverus, der Schulmeister Petrucius, ein Ortsschulze (praetor) und ein Pförtner (portitor). Von diesen ist charakteristisch nur die Figur des Lompertus, als der Typus der unwissenden und genußsüchtigen Geistlichkeit. Der Stylpho wurde 1494 von Eucharius Gallinarius von Brotten, Wimphelings Schüler, zum Druck gebracht. Es war das eine Sitte der Zeit. Nachgedruckt wurde er 1495 von Gröninger in Straßburg und 1505 aufgeführt. Ein Neudruck der Komödie ist 1892 von Professor Hugo Holstein nach der Handschrift in Upsala besorgt worden.

Ebenfalls zu Heidelberg kam 1497 Reuchlins Komödie „Henno" zur Aufführung. Der Stoff zum Henno ist der bekannten französischen Farce Maitre Pathelin entnommen, jedoch zu einer deutsch-bäuerlichen Prozeßgeschichte umgestaltet. Zwischen den Akten werden Gesänge vorgetragen mit Reim und Strophenbau nach deutscher Art. Gottsched teilt im zweiten Band seines Nötigen Vorrats den Henno mit und nennt ihn ein Meisterstück. Er ist 1531 von Luther, dann von Hans Sachs und noch zweimal sonst übersetzt worden. Außer dem Henno verfaßte Reuchlin den Sergius, ein antipopistisches Stück und die Scenica progymnasmata, die ebenfalls von Hans Sachs übersetzt wurden.

Conrad Celtes, der gekrönte Hofpoet, ließ in der Aula der Wiener Universität Stücke von Seneca, Plautus und Terenz vorstellen und 1501 führte er mit seinen Schülern vor dem Kaiser Maximilian im Schlosse zu Linz seine Ludae Dianae auf. Nach dem Spiel hat der Kaiser folgenden Tages, die Schauspieler, 24 an der Zahl, herrlich bewirten lassen. Von einer anderen Darstellung ebenfalls vor dem Kaiser berichtet Rochè. Interessant ist Gottscheds Äußerung, daß Celtes von einer Komödie weiter nichts gewußt, als daß sie fünf Actus haben müsse.

1502 wurde im Gymnasium zu Ingolstadt das Spectaculum Iudicium Paridis von Jakob Locher vorgestellt, das Gottsched in seinem „Nötigen Vorrat" anführt, der nebst Goedikes „Grundriß" die Hauptfundgrube für diese alten Dramen ist.

Vor den angeführten neulateinischen Dramen aber behielten die lateinischen und griechischen Klassiker den Vorzug. Besonders Terenz stand im 15. und 16. Jahrhundert hindurch in großem Ansehen. Erasmus von Rotterdam empfahl in seiner Schrift De ratione studii fleißig Lektüre zu treiben an Aristophanes und Euripides, da Menander nicht mehr vorhanden sei. Unter den Lateinern sei der beste Sprachlehrer Terenz, dem man ein paar von Unzucht freie Komödien des Plautus hinzufügen möge. Ebenso bekannt ist der Ausspruch von Hugo Grotius, „man lese anders als Knabe, anders als Mann den Terenz." Melanchthon nannte ihn den autorem optimum und hielt ihn für viel höher stehend als Aristophanes, einmal weil seine Stücke von Obszönitäten frei und dann weil sie rhetorischer seien. Melanchthon war überhaupt wie Luther und andere Reformatoren ein Freund der Schulkomödie. „Christen sollen Komödien nicht ganz und gar fliehen, darumb, daß bisweilen grobe Zoten und Büberei darin seien, da man doch um derselben willen auch die Bibel nicht dürfte lesen," sagt Luther in seinen Tischreden, und in der Vorrede zum Buch Judith meint er, daß es eine gute, ernste und tapfere Tragödie gewesen sei, wie Tobias eine feine liebliche, gottselige Komödie." Aus einem Brief an Spalatin wissen wir, daß Luther in seinem Hause, dem alten Augustinerkloster, dramatische Aufführungen veranstaltete und über die scenischen Spiele in Melanchthons Schola privata liegen genaue Nachrichten von Dr. Koch vor. Aufführen ließ Melanchthon nicht allein Terenz, sondern auch Plautus und die Tragödien des Seneca und Euripides, besonders Hecuba und Thyestes. Von Terenz kamen mit Ausnahme des Heautontimorumenos und der Hecyra die vier anderen Stücke (Eunuchus, Adelphi, Andria, Phormio) unzählige Male zur Aufführung. Die Prologe dichtete und sprach Melanchthon selbst; zehn derselben sind erhalten und in der Sammlung seiner Gedichte von Hildebrand Crathusius mitgeteilt. Aus den Prologen geht hervor, daß Melanchthon überzeugt war diese Aufführungen seien der studierenden Jugend nicht allein zur Erlernung der Sprachen von Nutzen, sondern auch der Moral wegen, die in den Werken der alten Klassiker enthalten. Nach dem Prolog trat einer der actores auf und teilte, wenn es in

dem Prolog unberührt geblieben war, das argumentum oder den Hauptinhalt des vorzutragenden Stückes mit. Dann begann die Darstellung. Wo die Aufführungen stattfanden, ob in Melanchthons Hause, im Collegio maiore oder im Augustinerkloster, wo Luther wohnte, ist ungewiß. Daß die actores mit einem ornatu szenico, mit einem Theaterkostüm, versehen waren, geht aus verschiedenen Prologen hervor und Dr. Koch vertritt die Ansicht, daß zwischen den einzelnen Akten musikalische Produktionen stattfanden.

Luthers und Melanchthons Beispiel folgten die meisten Rektoren von Lateinschulen, denn welche Verbreitung die Aufführungen zur Zeit der Reformation fanden, davon legen die Schulordnungen der damaligen Zeit Zeugnis ab. In den Schulordnungen von Hamburg und Lübeck empfiehlt Bugenhagen die Colloquia Erasmi und meint, daß Komödienspielen von Nutzen sei. In der alten Schulordnung von 1531 von Urbanus Rhegius am Gymnasium zu Lüneburg werden direkte Vorstellungen zwar nicht befohlen, aber es sollen die Colloquia Erasmi und Terenz alle Woche einmal memoriert werden, wogegen in der Geschichte des Stader Gymnasiums ausdrücklich von Aufführungen berichtet wird. In der Güstrowschen Schulordnung von 1552 und 1602 (vom Herzog Ulrich † 1603) heißt es: „Damit die Schüler gut Latein lernen, soll alle halbe Jahre eine Lateinische Comoedia aus dem Terentio oder Plauti in der Schule, jedoch extra habitam agiret werden." Dagegen ist die Aufführung deutscher Komödien und Tragödien verpönt, weil sie „Anleitung zu bösen Gedanken" gäbe! In der 1540 erlassenen Verordnung für Kursachsen, die 1580 wiederholt wurde, wird es den Lehrern zur Pflicht gemacht, die Komödien des Terenz und einige des Plautus von den Knaben spielen zu lassen, doch hätten die Lehrer das Gift von dem Honig zu scheiden und die Knaben zu lehren, daß sie sich von den Lastern, welche die Poeten von alten und jungen Leuten beschrieben, fleißig hüten und bewahren sollten. In der Magdeburger Schulordnung von 1552 und in der Brandenburger von 1564 werden ebenfalls Darstellungen von lateinischen Komödien anempfohlen. Dasselbe gilt von den Schulordnungen von Breslau, Frankfurt, Nordhausen und Cassel. „Lectio Comoediarum Terentii vel Plauti ita instituetur, ut in eiusdem ropetitione Pueri quisque suam personam agant, adhibita pronunciatione et gestu conveniente, naturaliter potius, quam artifici aliter ostenso", heißt es in der „Constitutio" des Landgrafen Moritz.

Die Pflegstätten der Schulkomödie waren in Sachsen: Zwickau, Leipzig, Dresden, Annaberg, Freiberg, Meißen, Grimma und Chemnitz. In Preußen: Magdeburg, Wittenberg, Danzig, Königsberg, Thorn, Görlitz, Breslau. In Thüringen: Gera, Rudolstadt, Saalfeld, Arnstadt, Weimar. Auch in Braunschweig und Mecklenburg sowie am Niederrhein, besonders in den Niederlanden fehlte es an diesen Exercitien nicht. In Süddeutschland ragen hervor: Straßburg, Ingolstadt, Landshut, Nürnberg, Augsburg, Salzburg und Wien.

Natter ordnete für die Zwickauer Schule allwöchentliche Aufführungen an. In Freiberg wurden die Darstellungen durch Apelles eingeführt, der ein Schüler von Melanchthon war. In Königsberg dauerten die Vorstellungen bis 1618, solange es die Residenz eines Herzogtums war. Auch in Tilsit, Rastenburg, Memel fanden Aufführungen statt, ebenso in dem unter polnischer Herrschaft stehenden Westpreußen. In Danzig werden Terenzische Dramen erwähnt neben deutschen aus der biblischen Geschichte. In Elbing ließ Gnaphaeus seinen Triumphus elegantiae und seinen Acolastus agieren. In Thorn veranstaltete 1650 der Rektor Peter Zimmermann auf dem Rathause eine Darstellung der Tragödie von der Enthauptung Karl Stuarts, nachdem er am Tage vorher eine Komödie von dem gegenwärtigen Zustande Deutschlands aufgeführt hatte. Über Hamburg giebt Riedel in seiner Broschüre, Schuldrama und Theater, Auskunft; in Schleswig ließ der Rektor Sleidanus unter großem Unwillen der Schulkollegen und zum Ärgernis der ganzen Gemeinde von den Domschülern vor dem hohen Altar der Domkirche die Andria des Terenz aufführen. Es wird hinzugefügt, daß der Doktor sich als actor und director mit großer Lust und Ergötzlichkeit darunter herumgethan und an dem heiligen Orte einen Graus der Verwüstung angerichtet. 1577 wurden von Rostocker Studenten lateinische Komödien zur Feier der Taufe des dänischen Prinzen Christian, nachmaligen Königs Christian IV. aufgeführt. Es waren das: „Historie von Susannae Unschuld", „Sieg Davids über den mächtigen Riesen und Philister Goliath", „Der Krieg der Pygmäen mit den Kranichen." Den größten Ruf aber hatte

das Theatrum academicum des Straßburger Gymnasiums unter Johannes Sturm und Kaspar Brülow. Sturm ließ ausschließlich lateinische Stücke zur Aufführung bringen und rühmte sich, daß er Plautus, Terenz und Cicero aus der Unterwelt heraufbeschworen, um mit dem Knaben Latein zu sprechen. Noch weiter ging Trotzendorf, welcher Rektor der Schule zu Goldberg in Schlesien war. Man sagte ihm nach, daß zu seiner Zeit selbst Knechte und Mägde in Goldberg Lateinisch gesprochen hätten.

Allein nicht nur in Deutschland, auch in anderen Ländern wurde die Schulkomödie gepflegt. Der Niederlande ist schon Erwähnung gethan. In Zürich fand 1531 die Darstellung des Plautus von Aristophanus in der Ursprache statt. Von lateinischen Aufführungen am Hofe zu Ferrera berichtet Bonnet in seinem Leben der Olympia Morata. Berühmt waren die Vorstellungen der Westminster school, worüber Wiese und Voigt berichten. Voigt sah 1855 den Phormio von Terenz und äußert sich in einer längeren Beschreibung sehr beifällig über die Aufführung. „Es ward der Phormio gegeben und zwar so meisterhaft, so frei, edel und gewandt in Haltung, Bewegung, Gesten und Vortrag, so gelungen in der Darstellung der Charaktere, daß ich glaubte, weder in Prinzess Theatre noch in Durry Lane so Vortreffliches gesehen zu haben." Aus dem Dialog zwischen Hamlet und Polonius: H. Sagtet Ihr nicht, Ihr hättet einmal auf der Universität Komödie gespielt? P. Ja mein Prinz und man hielt mich für einen guten Schauspieler", ist auf ältere Darstellungen zu schließen, wie denn auch Bacon Aufführungen billigte und empfahl, weil sie „das Gedächtnis stärken, Klang und Wirksamkeit der Stimme und die Aussprache bilden, zum Anstand gewöhnen, Zuversicht verschaffen und junge Leute mit dem öffentlichen Auftreten vertraut machen." Gegen das Ende des 16. Jahrhunderts erhoben sich mehr und mehr Bedenken gegen die heidnischen Komödien. Die ersten, welche diese Ansichten laut werden ließen, waren Rektor Hieronymus Wolf zu Augsburg und der bekannte Harlemer Professor Cornelius Schonäus von Gruda. Letzterer verfaßte als Ersatz den Terentius Christianus. Es ist das eine Sammlung von 17 biblischen Stücken, deren erster Teil 1592, der zweite 1595 erschien und sich den Schulen durch Ausschluß aller amores empfahl.

Unter den neulateinischen Dramatikern ragen außer den schon oben genannten hervor: Georg Macropedius (Hecastus 1550, deutsch 1552), Xistus Betulius, Johannes Sapidus, Lehrer am Straßburger Gymnasium, Jakob Zoritius, Christoph Stymmelius, (Commoediae duae. De immolatione Isaac; und Studentes, de vita et moribus studiosorum. Stettini in officina Andreae Xelleri. Anno 1559.) Hegendorffirus (Comedia nova, eine Nachahmung der Hecyra des Terenz), Johann Vittel von Erfurt (Zelotypia); Thomas Naogeorg (Pammachius, Incendia 1541, Mercator 1541. Regnum Papisticum. Hamann und Esther) und Nicodemus Frischlin. Andere führt Gottsched im Nötigen Vorrat an und ausführlichere Verzeichnisse geben Goedeke und Wackernagel. Thomas Naogeorg nannte sich auch Kirchmeyer und Neubauer. Der Gothaer Bibliothekar Gottfried Christian Freisleben sagt in seinen Beiträgen zu Gottscheds Nötigem Vorrat: „Dieser, seiner feinen Wissenschaften sowohl, als seiner besonderen Meinungen halber bekannte Gelehrte, hat es nämlich nicht nur dem Geschmacke der damaligen Zeiten zufolge für zierlicher gehalten, seinen deutschen Geschlechtsnamen Kirchmeyer in einen griechischen Naogeorgus zu verwandeln, sondern auch ein Vergnügen daran gefunden, sich bei Ausgabe seiner Schriften bald Kirchbauer, bald Neubauer, dann auch Hubelschmeiser zu unterzeichnen; der letztere wohl ein Spottname. Er hieß Thomas Kirchmeyer von Straubingen. Vor Naogeorg und den andern angeführten Neulateinern zeichnet sich Nikodemus Frischlin durch Vielseitigkeit in der Wahl seiner Stoffe aus. Der biblischen Geschichte entnahm er Rebekka, Ruth, Susanne, die Hochzeit zu Cana, worin sehr viel über die Ehe philosophiert wird und Christus gleichsam die Rolle des Kopulators spielt, indem er das junge Ehepaar fast mit den Worten der jetzt noch üblichen Trauformel ermahnt. Dem deutschen Sagenschatze gehören die Motive zur Hildegardis und Fraw Wendelgart an und wenn sie auch lateinisch geschrieben waren, so ist doch nicht einzusehen, warum Vilmar bedauert, daß er sein Talent nicht an Siegfrieds Tod oder dem Markgraf Rüdiger oder dem alten Hildebrandt versucht habe. Priscianus vapulans und Julius redivivus sind dialogisierte Stücke aus Virgil und Cäsar. Zur Einübung des Latein dienten Dido, Venus, Helvetio-Germani, während er mit dem Phasma dem reformatorischen Kampfdrama angehört.

**3. Die deutsche Schulkomödie und die Schulkomödie als Kampfplatz der reformatorischen Bewegung.** Als Schulübungen wurden die Aufführungen zunächst nur in der Schule selbst und vor dem engern Kreis der Lehrer und Schüler veranstaltet. Es gab daher keine eigentliche Bühne und man bediente sich keiner Kostüme. Die Kursächsische Schulordnung schreibt ausdrücklich vor, daß die Aufführungen sine ornatu privatimque sein sollten. Allmählich aber vergrößerte sich der Kreis, indem das Patronat der Schule und die Eltern und Anverwandten von Lehrern und Schülern hinzugezogen wurden. Und fanden die Darstellungen zu Ehren durchreisender Fürstlichkeiten statt, so fehlte es weder an scenischen Vorrichtungen, noch Kostümen, wofür ein entsprechendes Entgelt und Bewirtung der actores üblich war. Allein bald forderte auch das weitere Publikum sein Recht. Es suchte Ersatz in der Schulkomödie für das ihm genommene geistliche Schauspiel. Um nun die Zuhörer mit dem Inhalt des Stückes bekannt zu machen, wurden am Anfang jeden Aktes kurze Inhaltsangaben in deutscher Sprache gesagt; bisweilen wurde dasselbe Stück sogar lateinisch und deutsch aufgeführt, wie dies aus den Übersetzungen der Terenzschen Komödien auf der Zwickauer Schulbibliothek hervorgeht. Gottsched hat sie in seinem Nötigen Vorrat mitgeteilt und schon als Einleitungen zu den lateinischen Stücken bezeichnet, um Leuten, die kein Latein verstanden, einen Begriff von dem Inhalt zu geben. Ausführliche und genauere Auskunft über die verdeutschten Stücke des Terenz erhält man in dem Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Chemnitz vom Jahre 1888. Der Verfasser, Prof. Straumer, berichtigt Gottscheds Irrtum, daß die Zwickauer Handschrift nicht aus dem 15., sondern aus dem 16. Jahrhundert stammt. Sie enthält zwei Stücke des Terenz, den Eunuch und den Selbstpeiniger, die zuerst in Freiberg in Sachsen aufgeführt sind. Als Umdichter nimmt Straumer Valentin Apelles an, den berühmten Rektor der Freiberger Schule von 1545—1581.

Eine Unzahl von Übersetzungen nicht allein des Plautus und Terenz, sondern auch der griechischen Klassiker folgten diesem ersten Versuch, die namhaftesten Übersetzer von Plautus, Terenz, später Euripides, Sophokles und Aristophanes waren Agricola 1568, Ratichius 1620, Wolfhart Spangenberg und Isaac Fröreisen 1608, deren Übersetzungen griechischer Tragödien neuerdings von Oskar Dähnhardt neu herausgegeben sind. Ein Beispiel von Summarien bietet Frischlins Phasma und das als Anhängsel einer Ausgabe zweier lateinischen Dramen desselben Verfassers beigefügte Argumentum: „Argument oder Inhalt der Tragödie genannt C. Julius Cäsar, Sampt einem Prologe und Epiloge darin die Vorred und Beschlußred mit der Historien Inhalt und Lehren dieser Aktion kürzlich begriffen. Gehalten auf dem Theatro der Akademie zu Straßburg. Gedruckt zu Hall in Sachsen bei Christoph Bißmarck 1618."

Allein bald genügten diese Argumente und Übersetzungen nicht mehr. Bei der großen Bedeutung, welche das reformatorische Kampfdrama gewann, entstanden deutsche Originalstücke, die beim Publikum beliebter waren, als die deutschen Einführungen in lateinische Komödien. Daher mußten die Rektoren, wenn auch mit Widerstreben, sich dem Zuge und Geschmacke der Zeit anpassen. Bernhard Stöckel, Rektor des Gymnasiums zu Bartfeld in Ungarn spricht dies in dem Prolog zu seiner Tragödie von Susanne direkt aus. Seinen Ursprung hat das Reformationsdrama in der Schweiz, wo schon Zwingli verschiedene Tendenzstücke aufführen ließ. In Deutschland zählt Thomas Naogeorg zu den ersten Verfassern von Reformationsdramen. Seine Stücke Pammachius, Incendia (Incendia ist mit Luthers Schrift wider Hans Worst gegen den Herzog von Braunschweig gerichtet) und Regnum papisticum wurden von Justus Menius und Hans Tyrolff übersetzt und unter seinem Namen Kirchmeyer geht ein Stück: der Mörtbrant, eine neuere Tragödie, Inn welcher des Bapstes und seiner Papisten erschreckliche Anschläge und darauf mit der That vollstreckte Händel vermeldet und entdeckt werden, 1541. 1580 wurde der Phasma von Frischlin aufgeführt und 1593 übersetzt. Schon früher war die obengenannte Zelotypia von Johann Vittel erschienen, die er selbst deutsch umdichtete und als Eiferopfer herausgab. Andere solche Reformationsdramen sind Friedrich Dedekinds Deutsches Drama Papista conversus, der Müntzerische Bauernkrieg und der eislebische christliche Ritter von Martin Rinkhardt, der am Gymnasium zu Eisleben agiert wurde. Ferner der Lutherus redivivus von der langen und ärgerlichen Deputation beider Lere vom Abendmahl, derer so man lutherisch, und calvinisch sowohl der andern, so man philippisch

heißt, von Zacharias Rivandrum, Pfarrherr zu Bischofswerda und der Calvinische Postreuter, welcher 1590 erschien. Auch der Curiculum vitae Lutheri von Andreas Hartmann zu Magdeburg und die Tetzelocramia von Heinrich Kielmann aus Stettin dürften noch hierher zu rechnen sein.

Als die hauptsächlichsten Verfasser von andern deutschen Schulkomödien gelten Georg Major in Magdeburg, Sixt Birck in Augsburg, Johann Ackermann, der zwei biblische Dramen verfaßte, Paul Rebhuhn und Joachim Greff. Paul Rebhuhns Spiel von der Gottfürchtigen und Keuschen Fraw Susannen wurde 1536 zu Kahla in Thüringen aufgeführt und in demselben Jahr gedruckt. Rebhuhn beruft sich auf Luthers Vorrede zu dem Buch Judith und widmet sein Stück der Jugend. Es ist nach Gottsched der erste Versuch in Versen. Von Joachim Greff erschienen: Judith 1536. Mundus, ein schön newes Spiel von der Welt Art und Natur 1537. Die Historien der Erzväter Abraham, Isaak und Jakob, 1540 und Lazarus 1545.

Dieselben Stoffe wurden immer wieder benutzt, oft wörtlich abgeschrieben. So verfaßte Wolfgang Schmelzle, Schulmeister bei der Schotten in Wien sowohl einen Lutherus redivivus als einen Curiculum vitae Lutheri und einen Calvinischen Postreuter. Auch Johann Huß in Kostnitz ist vor ihm bearbeitet, sogar zweimal, von Johann Agricola zu Eisleben und in einer Ausgabe von 1537, „Tragödie Johannes Huß, welche auf dem unchristlichen Conzilio zu Kostnitz gehalten, allen Christen nützlich und tröstlich zu lesen. Wittenberg. In fünf Akten. Sehr beliebt waren die biblischen Erzählungen von Joseph, Tobias, Susanne, Judith und die neutestamentliche Parabel vom verlorenen Sohn. Holstein führt in dem Jahresbericht des Gymnasiums zu Geestemünde von 1880 über 15 Bearbeitungen an, noch eingehender hat sich Spengler mit diesem Gegenstand beschäftigt.

Mannigfaltiger und selbständiger in der Wahl seiner Stoffe war Christian Weise. Er wurde am 30. April 1634 zu Zittau geboren, wo sein Vater, Elias Weise, Rektor des Gymnasiums war. Seine Studien absolvierte er in Leipzig, dann bekleidete er eine Professur am Gymnasium zu Weißenfels, bis er 1678 an Stelle seines Vaters nach Zittau berufen wurde, wo er bis zu seinem Tode 1708 wirkte. Ein Mann von vielseitigster Bildung genoß er als Schulmann das größte Ansehen und erfreute sich bei seinen Schülern einer allgemeinen Beliebtheit. Da auf dem Zittauer Gymnasium Vorstellungen üblich waren, verfaßte Weise die Stücke selbst. Die Zahl derselben wird von Gervinus auf 100, von andern zwischen 40—60 angegeben. Gottsched fällt kein günstiges Urteil über Weise, anders Lessing, dem sich Gervinus anschließt. Vilmar nennt ihn einen Wasserpoeten, während neuere Litterarhistoriker ihn in das rechte Licht zu stellen gesucht haben, so Kornemann in seiner Inauguraldissertation und neuerdings Kämmel.

Zur Verherrlichung des lutherischen Glaubens sind auch noch die Freudenspiele zu rechnen, die vom Hofe Ernst des Frommen zu Sachsen-Gotha und -Altenburg aufgeführt wurden. Es ist das Verdienst Otto von Devrients, sie aus einer Handschrift der Jenaischen Universitätsbibliothek ans Licht gezogen zu haben. Verfaßt sind die Spiele von Daniel Richter, dem Hofmeister und Erzieher der jungen Prinzen. Gedruckt ist nur die Festkomödie zur Vermählungsfeier des Prinzen Friedrich im Jahre 1669. Sie ist betitelt: Von der Grundsuppe der Welt oder auf lateinisch Corruptae aulae status. Die andern drei Stücke der Sammlung sind: „Ein Lustspiel von dem König Hiskia oder von dem wahren Vertrauen zu Gott", „Trauerspiel von der Streitenden Kirche", das die ganze Religionsgeschichte von Evas Sündenfall bis zur Reformation enthält, und „Vom Segen friedliebender Gemüter". Zwischen die einzelnen Akte waren Zwischenspiele eingelegt, die so voller Zoten und Roheiten sind, daß man sich kaum vorstellen kann, wie sie an einem streng gläubigen Hofe und von den königlichen Prinzen und Prinzessinnen zur Aufführung gebracht werden konnten, denn auch die Prinzessinnen und Töchter des Adels wirkten in den idealen Frauenrollen mit, wie Devrient ausdrücklich hervorhebt. Allerdings scheinen unseren heutigen Begriffen nach die Frauenrollen überhaupt nicht idealisiert. Sie stehen im Gegenteil, wie bei allen Dramatikern der damaligen Zeit, auf einer sehr niedrigen Stufe. Frischlin, Weise, Schonaeus werden nicht müde, die Schwächen und Fehler des weiblichen Geschlechtes zu behandeln, wobei besonders der letztere Gift und Galle verspritzt.

**4. Die Studentenkomödie und die Dramen vom Schul- und Knabenspiegel.** Aus der Sucht der Zeit zu moralisieren ging

ein Zweig der Schulkomödie hervor, die ihren Schauplatz direkt in den Schulen und Akademieen hatte, die Vorbilder zu diesen Studentenkomödien und Schulspiegeln sind in den Bearbeitungen der Parabel vom verlorenen Sohn zu suchen. Als die ältesten Dramen dieser Art gelten die von Burkhart Waldis und und Gulielmo Gnaphaeus. Besonders an den letzteren lehnt sich ein junger Magister aus Frankfurt a. O., Christian Stymmel oder Stymmelius an in seinem schon oben angeführten Studentes, comoedia de vita studiosorum. Sie erschienen 1549, verdeutscht 1603 und sind vielfach aufgeführt und aufgelegt worden. Drastischer wurde das akademische Leben und Treiben 50 Jahre später von Albert Wichgrev in Rostock behandelt. Sein Cornelius relegatus wurde 1600 von Studenten aufgeführt. 1560 schrieb Josias Murer in Zürich der jungen Mannen Spiegel und 1657 Johann Georg Schoch in deutscher Prosa seine „Komödie vom Studentenleben", wie es vor diesem unter der studierenden Jugend auf Universitäten in Deutschland in den sog. statu zugegangen. Diese Komödie hat Prutz in seiner Geschichte des deutschen Theaters mitgeteilt, während Wichgrevs Cornelius relegatus (auch Gottsched führt ihn an) von Dr. Erich Schmidt besprochen ist. Über Schul- und Knabenspiegel hat Rachó neuerdings geschrieben und fünf Dramen dieser Art mitgeteilt. 1. Der jungen Knaben Spiegell von Jurg Wickram, dem Verfasser des Rollwagenbüchleins. 2. Ein auserlesene schöne nützliche und lustige Comedj, der Knaben Spiegel genannt, mit 7 Actus von Jakob Ayrer. 3. Als drittes giebt Bachó der jungen Mannen Spiegel von Jos Murer, das ich unter den Studentenkomödien angeführt habe. 4. Der Almansor von Martin Heinecius und 5. Ein schön Comoedia Von dem Schulwesen, Gestellet durch Georgium Maurium den Eltern. Außerdem sind bei Gottsched angeführt Hans Rudolff Klaubers Almansor, der Kinder Schulspiel, eine Komödie von der Kinderzucht in den Schulen, gespielt zu Basel 1590, und Magister Christian Schöns Asotus poenitens, eine Comedj, darin nicht allein die gröste Unart der bösen Jugend, sondern auch das ganze Leben des armen Sünders, vor und nach der Bekehrung zu Gott fein abgemahlet worden. Wittenberg 1599; nebst der Meidleinschul von Conradan Portan, gedruckt 1573. Auch Prof. Erich Schmidt thut der Meidleinspiegel Erwähnung, doch ist es mir nicht gelungen ein Exemplar aufzutreiben. Endlich dürften noch hierher gehören: Der Lehr- und Weisheit begierige Jüngling aus der alten sinnreichen Tafel des vortrefflichen Philosophi Cebetis mit nützlichen Lehren unterrichtet. In welcher der Jugend Thorheit, Irrthum und Laster gezeiget; sie dagegen zu guten Künsten, Wissenschaften, herrlichen Tugenden und Weisheit angeführt wird. In einer Komödie von jungen Leuten präsentieret und aufgesetzet von M. Christophoro Paulo Spieß. 1659 gedruckt in Nürnberg. Mit Latein vermischt, so daß sie kein Ungelehrter verstehen kann und die „Komödie Von dem frommen, Gottesfürchtigen und gehorsamen Isaac. Aller frommer Kinder und Schüler Spiegel". Er ist von Joachim Schlue in Rostock verfaßt und in einem Neudruck 1890 in Norden erschienen.

**5. Die Jesuitenkomödie.** Zu ganz besonderem Glanz entfaltete sich die Schulkomödie in den Jesuitenschulen. In München, Prag, Ingolstadt, Innsbruck eroberten die Jesuiten mit ihren Vorstellungen bald das Feld. Vornehmlich aber blühte das Jesuitendrama in Wien. Von den dortigen Aufführungen berichtet Nicolai in seiner Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz, während Reinhartstoetter über die Münchener Darstellungen geschrieben hat. Die Patris nostris luden zu solchen Aufführungen alles, was vornehm und reich war, ein und sorgten dafür, daß die Schaubühne mit den buntesten Dekorationen, auch wohl mit Maschinen zu fliegenden oder schwimmenden Figuren versehen war. Die Mitwirkenden erschienen in reichen Kostümen, die Geräte und Rüstungen waren nicht selten von edlem Metall. Noch 1776, also nach Aufhebung des Jesuitenordens, wurde von den adligen Zöglingen des Theresianum die lateinische Tragödie des P. Andreas Fritz aufgeführt. Nicolai hat in der oben angeführten Schrift ein Programm abgedruckt von Abraham und Isaac mit einem Vor-, Unter- und Nachspiel von der gefesselten und durch Perseus befreiten Andromeda.

Die Aufführungen fanden gewöhnlich in lateinischer Sprache statt, doch waren Wiederholungen in deutscher Sprache nicht ausgeschlossen. Ihre Stoffe entnehmen die Jesuiten meist der Bibel, der Heiligenlegende oder der Geschichte der Märtyrer. Eigentliche Tendenzstücke kamen weniger vor; mir sind nur drei aufgestoßen, die von protestantischen Kampfdramen hervorgerufen und wohl nicht einmal

zu den Jesuitendramen zu zählen sind. Es sind das das berüchtigte, speziell gegen Luthers Person gerichtete Spottdrama von Lemnius, das Lessing in seinen Litteraturbriefen bespricht; das Echo Jubilari Lutherani, dos ist: Ein Christlich Gedicht und Widerschall vom Lutherischen Jubelfest, so doß abgewichenen 1671 Jahrs in der Christlichen Kathoiischen uralten und Lutherischen Kirchen celebrieret worden, gestellt von einem Liebhaber der Kathoiischen Wahrheit. Im Jahr 1618. Und die 1617 erschienene Anmutige Komödie von der wahren alten katholischen und opostolischen Kirchen.

**6. Ende der Schulkomödie.** Das Dramo der Jesuiten erhieit sich länger als die protestantische Schulkomödie, erst mit der Auflösung des Ordens im Jahre 1773 erreichten die regelmäßigen Aufführungen ihr Ende.

Die protestantische Schulkomödie trieb ihre letzte Biüte in Zittau unter Christian Weise. Bereits zur Zeit des dreißigjährigen Krieges beklogen sich die Güstrower Rektoren Omich und Schedius, daß ihr Auditorium nicht selten so viel Zuhörer habe, als der Nil Mündungen und Theben Thore. 1668 fand die letzte der ehemals so berühmten Straßburger Schulaufführungen statt und 1718 befohl Friedrich Wilhelm I. die actus dramatici einzustellen, weil sie die Gemüter vereitelten und Unkosten verursachten. Nichtsdestoweniger dauerten die Schulaufführungen noch im 17. und einen Teil des 18. Jahrhunderts fort. In Braunschweig waren im 17. und 18. Jahrhundert dromatische Schulakten gebräuchlich. So wurde 1695 zur Feier des hundertjährigen Bestehens des im Jahre 1595 eröffneten neuen Schulgebäudes, dessen Bau Nikodemus Frischlin, in den Jahren 1539—90 Rektor, nicht mehr erlebt hatte, Frischlinius post saeculum redivivus dargestellt. Interessant ist ein anderer Aktus ous dem Jahre 1698, der dos Leben und Schicksal des Hugo Grotius zur Darstellung bringt. Ebenfalls am Ausgang des 17. oder zu Anfang des 18. Jahrhunderts ließ M. Christophorus Praetorius, Rektor an der Schule zu Stargord, Stargari oder der Stadt Stargard Glücks- und Unglücksfälle von seinen Schülern darstellen. Es geschah dies vor der damaligen Kurfürstin von Brandenburg, Dorothea, aus dänischem Geschiecht. Das Stück enthält 92 Personen, darunter Mars, die Furien, Herzog Bogislaw IV, seine Räte, Hofjunker und Pagen, Bugenhagen, Bürgermeister, Heroid, die Wolluſt, zwei Ehebrecher, ihre Weiber, die Ehebrecherin, die Sicherheit, drei trunkene Bürger, kaiserliche und schwedische Obristen nebst Soldoten; die neun Musen und Apollon.

Noch zu Gottscheds Zeiten fanden Aufführungen on der Thomasschule zu Leipzig statt und 1695 ließ er selbst seine „Triumphierende Gottesfurcht oder mit dem Siegeszeichen des Kreuzes überwindende erste christliche Kayser Konstantinus Magnus“ in der Löbnichtschen Pfarrschule in Königsberg aufführen. In Tilsit wurde 1734 in der Marterwoche ein Aktus gehalten, „wie unser Heilond nach Baranis, Turseleni, wie auch Chemnistii, Lyseri und Gerhardi Beweisen im 34. Jahre seines Standes der Erniederung gelitten und gestorben, von den ungerechten Beschuldigungen der Hohenpriester und den gerechtesten Entschuldigungen einiger Obristen der Juden mit fünfzehn Primonern.“ Sehr longe dauerten die Aufführungen im Rudoistädtischen. In Arnstadt wurde 1705 mit gnädigster Erlaubnis des Grafen Anton Günther von Schworzburg, „die Klugheit der Obrigkeit in Anordnung des Bierbrauens“, eine Operette in 4 Akten agiert. Der erste Aktus hondelt vom Looßen, der ondere vom Moltzen, der dritte vom Brauen, der vierte vom Schenken. Die Musik zu dieser Operette soll J. S. Bach, der zu jener Zeit Organist in Arnstadt war, besorgt haben. In Breslau waren 1690 infolge einer Stiftung des Kirchenvorstehers Johann Kretschmar, die Komödie beim dreitägigen Aktus der Elisabethschule abgeschafft und dafür wissenschaftliche Dialoge eingeführt worden. Der Anteil des Publikums nahm dodurch aber dergestalt ab, daß man 1720 die Dramen wieder einführte und bis 1783 fortsetzte. Bei der Wiedereinführung lateinischer und deutscher Schulkomödien bethätigte sich namentlich der Rektor Christum Gryphius, Sohn von Andreas Gryphius. Er war der Verfasser von verschiedenen lateinischen Schuikomödien und „dem Spiel von der deutschen Sprache unterschiedlichem Alter“, dos 1768 von seiner Tochter herausgegeben wurde. Dos Stück ist in zehn Vorstellungen oder Scenen eingeteiit. Es treten ohne chronologische Folgerichtigkeit alle Männer und Gelehrten auf, die sich um das Deutschtnm und die Ausbildung der deutschen Sprache verdient gemacht haben von Tuisko und Mennus (die aber keine Heiden und germonischen Ursprungs sind, sondern Christen, die ihren Stammbaum auf Japhet zurückführen); von Karl dem Großen und Ludwig

dem Frommen bis auf Maximilian und Joseph I. Von Eginhart, Alkuin, Rhabanus bis auf Sebastian Brant, Keysersberg, Tauler, Opitz und die Sprachgesellschaften. Auch die Frauen sind bei Gryphius als Trägerinnen der Kultur vertreten. Er rühmt das Verdienst der Amalasuntha und der Windsbeckin als Gelehrte und Schriftkundige und findet, daß diejenigen ungerecht urteilen, welche die Weibsbilder in dieser Hinsicht den Mannsbildern nachstellen. Einer der letzten Pfleger und Verteidiger der Schulkomödie war Magister Lindner in Riga. Er verfaßte vor und nach 1758 mehrere Schuldramen: Krönung Gottfrieds von Bouillon, Albert oder Gründung Rigas; der wiederkehrende Sohn; Telemach findet seinen Vater; Hiparion. Die Schulakte wurden von seinem Nachfolger, Gottlieb Schlegel, fortgesetzt. Auch von Rektor Snell ist noch ein pädagogisches Trauerspiel in drei Akten, „die Sporen" verfaßt. Lindner wurde von Thomas Abbt im 231. Litteraturbriefe angegriffen, von seinem Freunde Hamann in den fünf Hirtenbriefen verteidigt.

Mit dem Anfang unseres Jahrhunderts aber schwand die Schulkomödie ganz und gar, wenn auch noch hier und da altklassische Dramen zur Aufführung gebracht wurden. So fand am 17. Februar 1859 im Konzertsaale des königlichen Schauspielhauses zu Berlin die Vorstellung des Trinummus von Plautus in lateinischer Sprache vor einem gebildeten männlichen Publikum statt. Die Agierenden waren Studenten der Berliner Universität. In Tilsit wurde in den sechziger Jahren die Antigone aufgeführt, am Chemnitzer Gymnasium, wo die Gewohnheit besteht, alle fünf Jahre abwechselnd ein griechisches und lateinisches Drama im Urtext durch die Schüler der oberen Klassen darstellen zu lassen, 1878 die Antigone, 1883 die Plautinischen Captivi. Und in dem Jahresbericht des Gymnasiums zu Meppen vom Jahre 1870, der eine Probe eines alten Trauerspiels bringt, empfiehlt der Mitteiler des Spiels „allen Herren Kollegen im nördlichen Deutschland eine ernstliche Prüfung dieses im Altertum schon bewährten Mittels."

**Litteratur:** Anemüller, Dramatische Aufführungen in den Schwarzburg-Rudolstädtischen Schulen. Rudolstadt 1882. — Babucke, Geschichte des Königl. Progymnasium zu Norden. Emden 1871. — Babucke, Wilhelm Gnaphaeus, ein Lehrer aus dem Reformationszeitalter. Emden 1875. — Baechthold, Geschichte der Litteratur in der Schweiz. Frauenfeld 1887. — Bärensprung, Materialien zu einer Geschichte des Theaters in Mecklenburg-Schwerin. Jahrb. des Vereins für mecklenburgsche Geschichte und Altertumskunde. Schwerin 1836. — Bechstein, Das Spiel von den zehn Jungfrauen. Rostock 1872. — Bendixen, Das älteste Drama in Deutschland. Altona 1857. — Biumer, Geschichte des Theaters zu Leipzig. 1818. — Bülow, Beiträge zur Geschichte des Pommerschen Schulwesens. Stettin 1880. — Burkhardt, Kultur der Renaissance in Italien 1872. — Carriere, Die Weltanschauung der Reformationszeit. — Clossen, Jakob Micyllus, Rektor zu Frankfurt und Prof. zu Heidelberg. Frankfurt a. M. 1859. — Crüger, Zur Straßburger Schulkomödie. Teil I der Festschrift zur Feier des 350jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums in Straßburg, 1888. — Dähnhardt, Griechische Dramen in deutschen Bearbeitungen von Wolfhart Spangenberg und Isaac Fröreisen. Nebst deutschen Argumenten herausgegeben von Oskar Dähnhart, 1. u. 2. Bd. Gedruckt für den litterarischen Verein in Stuttgart. Tübingen 1897. — Delprat, Die Brüderschaft des gemeinsamen Lebens. Deutsch von Mohnike. Leipzig 1840. — Devrient, Geschichte der deutschen Schauspielkunst, Bd. 1—3. Leipzig 1848—60. — Francke, Terenz und die lat. Schulkomödie in Deutschland. Weimar 1877. — Freudenspiele am Hofe Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha-Altenburg. Mitgeteilt von Otto Devrient in der Zeitschr. für Thür. Geschichte und Altertumskunde. III. Bd. 1882. — Gaedertz, Das niederdeutsche Schauspiel. Berlin 1884. — Geiger, Johann Reuchlin, sein Leben und seine Werke. Leipzig 1871. — Geiger, Renaissance und Humanismus in Italien. Berlin 1882. — Gervinus, Geschichte der deutschen Dichtung. Bd. II u. III. Leipzig. Verlag von Engelmann, 1838. — Goedeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung. Hannover 1857. — Gottsched, Nötiger Vorrat zur Geschichte der deutschen Dichtkunst. Leipzig 1757 bis 65. — Gryphius, Der deutschen Sprache unterschiedene Alter und noch und nach zunehmendes Wachstum, ehemals in einem öffentlichen Dramate auf der Theatralischen Schau-Bühne bei dem Breslouischen Gymnasio zu St. Maria Magdalena entworfen von Christiano Gryphio, Weiland des gedachten Gymnasio hochverdienter Rektore und Professore Publico, wie auch der benachbarten Kirchen Bibliothecarii. Breslau 1768. — Hase, Das geistliche Schauspiel. Leipzig 1858. — Hagen, Geschichte des Theaters in Preußen. Königsberg 1854. — Haupt, Almansor oder der Kinder Schulspiegel. Im praktischen Schulmann. Vierzigster Bond. Heft 7—8. Leipzig 1891. — Heiland, Über die dramatischen Aufführungen im Gymnasium zu Weimar. Programm 1858. — Hentschel, Johann Balthasar Schuppius. Döbeln 1876. Programm der Realschule. — Hoffmann, Geschichte des deutschen Kirchenliedes. Stuttgart 1884. — Holstein, Das Drama vom verlorenen Sohn. Geestemünde, Programm 1880. — Derf., Die Reformation im Spiegelbilde der dromatischen Litteratur des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts. Halle 1886. Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte. — Derf., Johann Reuchlins Komödien. Halle 1888. — Derf., Dramen von Ackermann und Voith. Gedruckt in den Schriften des litterarischen Vereins

in Stuttgart. — Derſ., Zur Biographie Jakob Wimphelings. Zeitſchrift für vergleichende Litteratur und Ren. Litt. IV. — Derſ., Jacobus Wimphelingius Stylpho aus dem Cod. Upſal. 687. Berlin 1892. — Hug, Aufführung einer griechiſchen Komödie in Zürich, 1874. — Janſſen, Geſchichte des deutſchen Volkes. II. u. VII. Band. Freiburg 1893. — Jeſſen, Grundriß zur Geſchichte und Kritik des Schul- und Unterrichtsweſens der Herzogtümer Schleswig und Holſtein 1860. — Kämmel, Chriſtian Reimann, Ein Beitrag zur Geſchichte des Zittauer Gymnaſiums. Programm 1856. — Derſ., Geſchichte des deutſchen Schulweſens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882. — Derſ., Chriſtian Weiſe, Ein deutſcher Schulmann, 1898. — Klein, Geſchichte des Dramas. — Koch, Philipp Melanchthons Schola privata. Gotha 1859. — Kornemann, Chriſtian Weiſe als Dramatiker. Inaugural-Diſſertation. Marburg 1853. — Krabbe, Die Univerſität Roſtock im 15. u. 16. Jahrhundert. Roſtock 1854. — Krauſe, Erdanus Heſſe, Sein Leben und ſeine Werke. 2. Bd. Gotha 1879. — Lange, Geſchichte und Bedeutung der Schulkomödie vor und nach Comenius. Monatshefte der Comeniusgeſellſchaft. Bd. II, Heft 10. Leipzig 1893. — Lappenberg, Von den älteſten Schauſpielen zu Hamburg. Mitgeteilt in der Zeitſchrift des Vereins für Hamburgiſche Geſchichte von 1841. — Lorenz u. Scherer, Geſchichte des Elſaß. — Luther, Tiſchreden. Berlin 1848. — Maurenbrecher, Geſchichte der katholiſchen Reformation. Bd. I. Nördlingen 1880. — Meyer, Studentica, Leben und Sitten deutſcher Studenten früherer Jahrhunderte. Leipzig 1857. — Möller, Judith, Eine lateiniſche Schulkomödie. Programm des altſtädtiſchen Gymnaſiums in Königsberg, 1874. — Nicolai, Beſchreibung einer Reiſe durch Deutſchland und die Schweiz im Jahre 1781. 4. Bd. Berlin u. Stettin 1784. — Palm, Beitrag zur Geſchichte der deutſchen Litteratur des 16. u. 17. Jahrhunderts, 1887. — Paulſen, Geſchichte des gelehrten Unterrichtsweſens. Leipzig 1885. — Prutz, Geſchichte des deutſchen Theaters. Programm des Gymnaſiums zu Annaberg, 1881. Programm des Gymnaſiums zu Arnſtadt, 1846—47, 51. Programm des Gymnaſiums zu Blankenburg, 1878. Programm des Odergymnaſiums zu Braunſchweig, 1862. Programm des Gymnaſiums zu Caſſel, 1848 u. 1876. Das Leben und die pädagogiſchen Beſtrebungen des Ratichius. Programm des Gymnaſiums zu Danzig, 1887. Programm des Gymnaſiums zu Dortmund, 1842. Programm des Gymnaſiums zu Eiſenach, 1861. Programm des Gymnaſiums zu Eisleben, 1890. Programm des Gymnaſiums zu Halberſtadt, 1845. Programm des altſtädtiſchen Gymnaſiums zu Königsberg, 1878, 81, 83—85. Programm des Gymnaſiums zu Leer, 1880. Programm des Realgymnaſiums zu Lippſtadt, 1889. Programm des Gymnaſiums zu Ludwigsluſt, 1884. Programm des Katharineums zu Lübeck, 1843. Programm des Gymnaſiums zu Lüneburg, 1881. Programm des Gymnaſiums zu Meiningen, 1843. Programm des Gymnaſiums zu Meppen, 1870. Programm des Gymnaſiums zu Merſeburg, 1884. Programm des Pauliniſchen Gymnaſiums zu Münſter, 1889. Programm des Carolineums zu Osnabrück, 1861—65, 69, 1889. Programm der Domſchule zu Riga, 1885. Programm der Realſchule zu Saalfeld, 1846. 1864. Programm des Gymnaſiums zu Schleuſingen, 1888. Programm des Gymnaſiums zu Stade. Zur Geſchichte des Stader Gymnaſiums. Von Oberlehrer Reidſtein, 1888—89. Programm des Gymnaſiums zu Stralſund, 1840—57. Programm des proteſtantiſchen Gymnaſiums zu Straßburg, 1887—88. Programm des Gymnaſiums zu Tilſit, 1853—54, 86. Programm des Gymnaſiums zu Zittau, 1881. Raché, Die deutſche Schulkomödie und die Dramen vom Schul- und Knabenſpiegel. Leipzig 1891. — Raspe, Einladung zur Jubelfeier des 300jährigen Beſtehens der Domſchule zu Güſtrow, 1853. — Raumer, Geſchichte der Pädagogik. Teil 1—4. Stuttgart 1843. — Reinhardſtöttner, Zur Geſchichte des Jeſuitendramas in München. Sonderabdruck aus dem Jahrbuch für Münchener Geſchichte. Verlag der Buchnerſchen Verlagsbuchhandlg. — Richter, Paderborner Jeſuitendramen in den Jahren 1592—1770. Mitteilungen der Geſellſchaft für deutſche Erziehungs- und Schulgeſchichte. — Derſ., Die Schulkomödie in Saalfeld. Programm 1864. — Riedel, Schuldrama u. Theater. Ein Beitrag zur Theatergeſchichte Hamburgs, 1885. — Sach, Joachim Rachel, ein Dichter und Schulmann des ſiebzehnten Jahrhunderts. Schleswig 1869. — Scherer, Geſchichte der deutſchen Litteratur. 6. Aufl. Berlin 1891. — Schlager, Wiener Skizzen aus dem Mittelalter, 1839. — Schiue, Comedia, Von dem frommen, Gottfürchtigen und gehorſamen Iſaac. Aller frommer Kinder und Schüler Spegel. Auß dem 22. Capitel des erſten Buchs Moyſe geſtellet und in Druck verfertiget durch Jochim Schiue. Bürger in Roſtock. Gedruckt anno 1606. Neudruck bei Soltau in Norden 1890. — Schmidt, Prof. Erich, Komödie vom Studentenleben aus dem 16. u. 17. Jahrhundert, mitgeteilt in den Verhandlungen der 24. Verſammlung deutſcher Philologen und Schulmänner in Trier. Leipzig 1880. — Schmidt, Histoire littér. de l'Alsace à la fin du 15e et au commencément du 16e siècle. Paris 1879. — Schmidt, Karl, Geſchichte der Pädagogik. — Schmid, Encyklopädie des geſamten Erziehungs- und Unterrichtsweſen. — Schneider, Geſchichte der Provinzial- und Fürſtenſchule in Tilſit von ihrer Gründung bis zu ihrer Verwandlung in ein königliches Gymnaſium. Tilſit 1853. — Serapeum, Bd. 25—27, Über das Jeſuitendrama von Weller. — Spengler, Der verlorene Sohn des 16. Jahrhunderts. Innsdruck 1888. — Spieker, Lebensgeſchichte des Andreas Muskulus. Frankfurt a. O. 1858. — Straumer, Eine deutſche Bearbeitung des Selbſtpeinigers des Terenz aus dem 16. Jahrhundert. Programm des Gymnaſiums zu Zwickau, 1888. — Derſ., Beitrag zur Schulkomödie in Deutſchland. Programm des Gymnaſiums zu Freiberg, 1868. — Strauß, Leben und Schriften des Dichters und Philologen. Nikodemus Friſchlin. Frankfurt 1856. — Veil, Das proteſtantiſche Gymnaſium zu Straßburg in den Jahren 1538—1888, ſeine hiſtoriſche Skizze aus Anlaß der Feier ſeines 350jährigen Beſtehens. Vernünftiges Studententum. Jena 1726. — Vilmar, Geſchichte der deutſchen Litteratur. — Voigt, Wiederbelebung des Altertums, 1882. — Derſ., Mitteilungen über das Unterrichtsweſen Englands und Schottlands. Halle 1857. Vogt, Rheiniſche Geſchichte. — Vormbaum, Die evangeliſchen Schulordnungen des 16. u. 17. Jahrhunderts. Güterstoh 1860—63. —

Digitized by Google

Wackernagel, Geschichte der deutschen Litteratur. Basel 1862. — Weinhold, Weihnachtsspiele und Lieder aus Süddeutschland und Schlesien. Grätz 1853. — Weller, Annalen der poetischen Nationallitteratur der Deutschen im 16. u. 17. Jahrhundert. Freiburg 1864. — Wickowatoff, Jakob Wimpheling. Sein Leben und seine Schriften. Berlin 1867. — Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung nebst einem Anhang über belgische Schulen. Berlin 1852. — Wissowa, Über lateinische Schuldramen. Programm des katholischen Gymnasiums zu Breslau, 1861. — Zeidler, Die Schauspielthätigkeit der Schüler und Studenten Wiens. Programm Oberholadrunn 1888.

Lübeck. Helene Höhnk.

## Schulkrankheiten

s. Krankheiten

## Schulleben

1. Wesen und Wichtigkeit. 2. Veranstaltungen des Schullebens.

**1. Wesen und Wichtigkeit.** Die Methodologie hat 2 Zweige, die Lehre von der Führung (Hodegetik) und die Lehre vom Unterricht (Didaktik). Jene verlangt in der Schulerziehung Gelegenheiten zum Handeln, das dem sittlichen Gesetz entspricht, um das Wollen zu bilden. Scheibert (s. d.) hat für diese Seite der Erziehung den Begriff „Schulleben" eingeführt. Er teilt in seinem Buche „Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule", (Berlin 1848) die ganze Erziehung in zwei große Teile: Schulunterricht und Schulleben. Die ethische Bildung des Zöglings ist nicht durch den Unterricht allein zu erstreben, sondern auch durch die mancherlei Gelegenheiten zum Handeln. Eine Theorie derselben sollte es eben so gut geben, wie eine Theorie des Unterrichts. Selbstverständlich dürfen Schulunterricht und Schulleben nicht unverbunden nebeneinander herlaufen, sondern alle Erscheinungsformen des Schullebens erhalten ihre Begründung und Direktive aus dem Unterricht, so z. B. sind die Schulreisen organisch an den Lehrplan der Geschichte resp. Geographie angeschlossen. Die Schulandachten stehen mit den im Unterricht angeschlagenen Gedankenkreisen im engsten Zusammenhang, die mancherlei Thätigkeiten in der Schulwerkstätte werden durch Bedürfnisse oder als Ergebnisse des Unterrichts hervorgerufen. Haben aber auch Schulunterricht und Schulleben ein gemeinsames Ziel, die Ausbildung der ethischen Persönlichkeit, so hat das Schulleben doch ebenso wie der Unterricht seine besondere Aufgabe. Dieser will vielseitiges gleichschwebendes Interesse erzeugen, jenes erstrebt ein auf sittlicher Einsicht beruhendes Handeln innerhalb der Schulgemeinschaft und zum Nutzen derselben. Die Schule will ein solches Leben anbauen, in welchem der eine dem andern notwendig wird, in welchem ein Ziel durch gemeinsames Thun erreicht wird. Jeder Schüler soll in dem Gesamtkörper einen ihm eigentümlichen Platz erhalten, auf dem er bestimmte ihm zugewiesene Thätigkeiten zu erledigen hat. Das Schulleben soll gewissermaßen ein Abbild des größeren staatlichen Organismus sein, in dem jeder an seiner Stelle seine Kräfte der Gesamtheit nutzbar macht. Die Gewöhnung an solches Handeln schon während der Schulzeit gewährleistet die Festigkeit im Handeln fürs spätere Leben oder bahnt sie wenigstens an. Durch die verschiedenen Veranstaltungen des Schullebens gewinnt aber auch die Gedankenwelt des Kindes an Inhalt, das Einerlei des Unterrichtens wird wohlthätig durch Festtage, durch Wanderungen, durch geschäftliche Verrichtungen unterbrochen. Das Sinnen des Kindes richtet sich auf alle diese Dinge, und es strebt selbst sie weiter auszugestalten, zur Bereicherung beizutragen, und später werden gerade alle die außerordentlichen Veranstaltungen in der Erinnerung an die Schule den größten Platz einnehmen und werden mit der Erinnerung auch die in ihnen geübten guten Gewöhnungen und Maximen wieder aufleben lassen. In einem reich ausgestalteten Schulleben treten sich ferner Erzieher und Zögling viel näher, es giebt eine Menge Gelegenheiten zu väterlich intimem Verkehr, gemeinsame Erlebnisse knüpfen ja immer ein Band zwischen den Menschen. Wieviel solcher persönlicher Beziehungen vermag doch eine einzige Schulreise zu schaffen! Zwischen den Schülern wird durch die Veranstaltungen des Schullebens ein freundschaftlicher Verkehr befördert, weil einer auf den andern angewiesen ist. Und auch hier spielen die gemeinsamen persönlichen Erinnerungen eine wichtige Rolle zur gegenseitigen Emporhebung über das Alltägliche, der Inhalt der Gespräche der Kameraden untereinander wird an Tiefe und Gegenständlichkeit gewinnen. Nichtige und alberne Kindergespräche verschwinden und machen einer Unterhaltung Platz, die ideale Dinge z. B. die Blumenzucht oder ein besonders schönes Buch der Schülerbibliothek oder einen besonders gelungenen Versuch im Schullaboratorium zum

Digitized by Google

Gegenstand hat. Es muß neben dem Unterricht Raum und Zeit für Thätigkeiten sein, in die sich der Schüler liebevoll versenken kann. So führt ein reich ausgestaltetes Schulleben eine Vermehrung und Veredelung der ganzen geistigen Thätigkeit des Zöglings herbei, weil die Lehrerpersönlichkeit sicherer auf die Schülerindividuen einwirken, und weil der edle Wetteifer zwischen den Zöglingen immer höhere Ziele zu erreichen strebt. Gerade aus den Veranstaltungen des Schullebens wird der Erzieher, der psychologisches Interesse hat, reiches Beobachtungsmaterial gewinnen und dann zum Nutzen der Weiterentwickelung der pädagogischen Theorie verwerten können. Er kann hier am besten kontrollieren, wie weit es ihm gelungen ist, auf den Gedankenkreis der Schüler einzuwirken, ob die Gedanken und sittlichen Maximen so kräftig geworden sind, daß sie sich in die That umsetzen. So gewährt rückwirkend das Schulleben eine Kontrolle der didaktischen Maßnahmen. Die Wichtigkeit des Schullebens ist in Zeiten pädagogischen Denkens stets anerkannt worden, so besonders in den philanthropinistischen Anstalten (Basedow, Salzmann), in den Internaten (Keilhau, Gnadenfrei, Weinheim, Halle, Schulpforta, Meißen, Grimma, Ilefeld), in den pädagogischen Seminarien (Ziller, Stoy, Rein), in Klosterschulen, Ritterakademieen, Kadettenanstalten, Waisenhäusern, Taubstummen- und Blindenanstalten, Alumnaten (s. d.). In allen geschlossenen Anstalten ergiebt sich aus der äußeren Einrichtung selbst eine reichere Ausbildung des Schullebens, weil dasselbe zugleich die Veranstaltungen des Familienlebens zu ersetzen hat, und weil die ganze nicht durch den Unterricht oder die Schulaufgaben in Anspruch genommene Zeit durch pädagogisch geregelte Thätigkeiten ausgefüllt werden muß. Eine Erscheinung erklärt sich aber auch hieraus, daß die Schüler einer solchen geschlossenen Anstalt mit viel mehr Liebe und Anhänglichkeit sich ihrer Bildungsanstalt erinnern, als die Schüler der andern Schulen. Die Lichtpunkte dieser Schulerinnerungen sind eben die gemeinsam verlebten Feste, die theatralischen Aufführungen, die Schulreisen und Spaziergänge, die Schulbälle, die Stubenorganisation mit den verschiedenen Ämtern, kurz alle die gemeinsamen Erlebnisse, die Lehrer und Schüler und diese zu einander in ein intimes Verhältnis brachten. Die Entstehung bis ins Leben weit hineindauernder Freundschaften wird durch nichts so sehr begünstigt, als durch das gerade in geschlossenen Anstalten so reich und schön ausgestaltete Schulleben.

**2. Veranstaltungen des Schullebens:** a) Schulfeiern. α) kirchliche: sonntägliche Schulgottesdienste, Weihnachtsfeier, Reformationsfest, Abendmahlsfeier, Kirchweihfest. β) das Leben der Schule betreffende: Wochenandachten, Beginn und Schluß der Schularbeit nach und vor den Ferien, Einführung oder Abschied eines Lehrers, Schuleinweihung, Anstalts- oder Lehrerjubiläum, Schüleraufnahme, Schüler-Entlassung (Konfirmanden- oder Abiturienten-Entlassung), öffentliche Akte der Preisverteilung (distribution of prizes in England besonders üblich), Totenfeier (sog. Ecce zur Erinnerung an verstorbene Glieder der Schule, üblich in Meißen, Schulpforta u. a. O.), Geburtstage der Schüler und Lehrer; γ) dem bürgerlichen Gemeindeleben entstammende: Maigang, Erntefest, Gründungsfest eines Ortes, Johannisfest und andere auf lokalen Besonderheiten beruhende; δ) nationale: Geburtstag des Landesherrn resp. des Kaisers, Errichtung des Reiches, Sedanfeier, Regierungsjubiläum, silberne oder goldene Hochzeit des Fürstenpaares, Geburtstage berühmter Männer (Luther, Schiller, Bismarck), Verfassungsfest.

b) Schulreisen in bestimmtem Turnus, an den Unterricht anschließend, Schulwanderungen, Exkursionen zu unterrichtlichen Zwecken, Turnfahrten, Schulausflüge (halb- oder ganztägig zu Erholungszwecken), Spielstunden, Gartenfeste.

c) Aufführungen theatralischer oder musikalischer Art vor den Eltern.

d) Ämter: Verwaltung der Klassenbibliothek, Aufsicht über Tisch und Bänke (dem saubersten Schüler übertragen), Reinigen des Schwammes, Abwischen der Tafeln, Austeilen und Einsammeln der Unterrichtsutensilien, Führung einer Klassenchronik (dem besten Aufsatzschreiber anvertraut), schönes Abschreiben der Stundenpläne und Listen, Führen eines Protokolls (in höheren Schulen), Einrichtung und Verwaltung eins Lesezirkels (Einheften und Auswechseln der Zeitungen), Führung von Rechnungen, Einsammeln von Geld für irgend welche Zwecke, Verwaltung der Schulsparkasse, Begießen und Pflege der Blumen im Schulzimmer, Pflege des Schulgartens (Begießen, Jäten, Pflanzen), Ausschmückung des Schulsaales oder des Klassenzimmers bei festlichen Gelegenheiten, Schreiben von Programmen bei Aufführungen, Arbeiten in der Schulwerkstätte, Sektionsführung auf der Schulreise, Pflege und Wartung der Tiere,

Digitized by Google

Barturnen und Aufstellung der Geräte auf dem Turnplatz, Schmücken von Gräbern von verstorbenen Schülern oder Lehrern.

e) Vereine: litterarische (Herausgabe einer wöchentlichen geschriebenen Zeitung mit selbständigen Aufsätzen, Gedichten in höheren Schulen), musikalische (Gesangvereine), theatralische, naturwissenschaftliche, sprachliche (Lesen von fremdsprachlichen Dramen oder Romanen), Lesekränzchen, Leseabende für Volksschüler (alle selbstverständlich unter Aufsicht resp. Mitwirkung des Lehrers, aber unter möglichster Selbstverwaltung; Beratung der Satzungen und Wahl der Vorsteher, Rechnungsführer und Schriftführer durch die Schüler).

· **Litteratur**: Scheibert, das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, Berlin 1848. — Ziller, Grundlegung des erz. Unterrichts, Leipzig 1865. Ziller, Allgemeine Pädagogik, Leipzig 1892. — Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik, Dresden 1886. — Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminare, Heft 1—6, besonders die Jahresberichte von Reich, Scholz und Lehmensick. — Rein, Pädagogik im Grundriß, Stuttgart 1890. — Wiese, Deutsche Briefe über engl. Erziehung, 3. Aufl., Berlin 1877. — Barth, Umgang, 4. Aufl. Langensalza 1897. — Lietz, Emlohstobba, Gotha 1897. — Credner, Die Stoysche Erziehungsanstalt in Jena 1869. — Stoy, 2 Jahresernten, Jena, Frommann 1863. — Jetter, die feiernde Schulgemeinde (in Justs Praxis der Erziehungsschule) 1890. — Bliedner, Das Stoysche Seminar, 1886. — Molberg, Bilder aus dem Leben einer Volksschule. Vergl. die Art. Ämter von Morres, Andacht von Winzer, Beschäftigung von Morres, Blumenzucht von Bliedner, Dramatische Aufführungen von Lotz, Exkursionen von Lomberg, Geburtstage von Wigge, Gedenktage von Zillig, Gemeinsinn von Hug, Handarbeit der Knaben von O. W. Beyer, Helfersystem von St. Tlegs, Internat von Menge, Jugendlektüre und Schülerbibliotheken von Rude, Jugendspiele von Eitner, Kindergottesdienst von Rohden, Kinderschauspiele von Knabe, Klassenoberster von Winzer, Leseabende von Neukauf u. a.

Lausch a S. M. Konrad Schubert.

## Schulluft

1. Normale Zusammensetzung der Außenluft. 2. Quellen der Luftverschlechterung in der Schule. 3. Größe und Maßstab der Luftverschlechterung. 4. Schädlichkeit der abnormen Luft (Schulluft). 5. Mittel, die Verschlechterung hintanzuhalten. 6. Mittel zur Verbesserung der Schulluft.

Es ist eine allgemeine bekannte Thatsache, daß die Luft in Schulhäusern unangenehm zu riechen pflegt. Ganz besonders gilt dies von den Schulzimmern selbst und der Eindruck wird ein lebendiger, wenn man nicht zu Beginn des Unterrichts, sondern später und zwar nach einem längeren Spaziergang im Freien das Haus bezw. Zimmer betritt. Diese Wahrnehmung allein sollte die ernsteste Beachtung finden: die Nase ist der natürliche Warner, in gewissem Sinne — wie der Mund fürs Wasser — oft sogar ein feinerer Prüfer als der chemische Apparat.

**1. Normale Zusammensetzung der Außenluft.** 100 Raumteile trockener atmosphärischer Luft setzen sich wesentlich zusammen aus

79,02 R.-T. Stickstoff,*)
20,94 R.-T. Sauerstoff,
0,04 R.-T. Kohlensäure;

ferner enthält die Luft regelmäßig Wasserdampf in beträchtlich schwankender Menge und Spuren von Wasserstoffsuperoxyd, Ammoniak, salpetriger Säure, Salpetersäure und, bezüglich der Mengenverhältnisse noch nicht festgestellt, einen wechselnden Gehalt an Ozon. Diese Zusammensetzung ist im freien Felde (Ungewöhnlichkeiten wie Vulkane u. a. ausgenommen) die überall wesentliche; anders verhält es sich nächst menschlichen Ansiedlungen, besonders in großen Städten, wo die Zusammensetzung (bezw. Verunreinigung) nach örtlichen Verhältnissen, aber auch nach Witterung, Tages- und Jahreszeiten schwankt; die Luft ist dort oft bei weitem nicht so rein, als außerhalb der Kulturstätten und enthält als häufige Beimengungen Fäulnisgase, Kohlenwasserstoffe, verschiedene Säuren, organischen und unorganischen Staub, Ruß u. s. w. Je nach Witterungsverhältnissen wurden z. B. in Dresden bis 0,7, 0,8 und 0,91 ‰ Kohlensäure gefunden. Diese Umstände sind für unseren Fall wohl zu beachten, da die Schulen nicht isoliert liegen und viele in Städten, also von vorneherein auf eine Luft angewiesen sind, welche zwar in sehr vielen Fällen bei weitem nicht gesundheitsschädlich ist, aber leichter bis zur Unzulässigkeit verschlechtert werden kann als die wirklich „normale".

**2. Quellen der Luftverschlechterung in der Schule.** a) Gasige Verunreinigungen. Die Quellen der Luftverschlechterung, welche im Schulzimmer speziell besonders in Betracht kommen, sind die Lungen- und Hautthätigkeit. In der ausgeatmeten Luft ist der Stickstoff fast unverändert geblieben, der Sauerstoff hat aber beträchtlich abgenommen, der Kohlensäuregehalt ist auf das mehr als Hundertfache gestiegen. Die Zusammensetzung ist jetzt:

*) bezw. weniger, da etwa 0,8 % der Luft dem neu entdeckten Argon zufallen dürften.

79,59 R.-T. Stickstoff,
16,03 R.-T. Sauerstoff,
4,38 R.-T. Kohlensäure.

Abgesehen von der Änderung des Wasserdampfgehaltes enthält also die ausgeatmete Luft noch organische Stoffe, welche sich überaus leicht zersetzen, rasch nach dem Verlassen des Körpers in Fäulnis übergehen.

Die Produkte der Hautthätigkeit sind außer der Kohlensäure, welche etwa $^1/_{100}$ der von den Lungen gelieferten ausmacht, Schweiß, der u. a. Harnsäure enthält; die so leicht in Fäulnis geratenden Stoffwechselprodukte spielen auch hier, wie bei der Luftverschlechterung durch die Lungenatmung, eine Rolle.

Dazu kommen die Exhalationen der faulen Zähne — nicht zu unterschätzen, da ein hohes Prozent der Schulkinder kariöse Zähne hat — gegebenenfalls auch Schweißfüße, Stinknase, Ohrenflüsse, ferner gelegentlich Darmgase, Fäulnisgase aus den Fugen eines undichten Fußbodens, in welche bei nasser Reinigung oder beim Aufstellen nasser Regenschirme, oder durch Eintragen von Schnee an den Schuhen Wasser eingedrungen ist, weiter durch Decken und Fußböden aufsteigende verdorbene Luft tiefer gelegener Räume bezw. Grundluft mit gasigen Zersetzungsprodukten.

Eine besondere Quelle der Luftverschlechterung ist die künstliche Beleuchtung. Auch aus diesem Grunde (Erzeugung salpetriger Säure u. s. f.) sollten z. B. offene Gasflammen (ohne Cylinder) in Schulen überhaupt nicht geduldet werden; man darf wohl vermuten, daß bei Gasbeleuchtung die Schulen allgemein Auerlicht einführen werden, da es die Luft weit weniger verunreinigt, als andere Arten der Gasbeleuchtung, Siemens-Regenerativbrenner insofern ausgenommen, als sie gleichzeitig ventilierend wirken, was freilich bei der Anlage der Beleuchtung auch mit Hilfe der meisten anderen Beleuchtungsarten ausführbar ist. — Elektrisches Glühlicht ist hinsichtlich der Vermeidung der Luftverschlechterung natürlich am vorteilhaftesten.

b) **Verschlechterung durch feste oder festweiche Körper.** Der Staub im Schulzimmer sammelt sich teils aus organischem Material, teils aus unorganischem. Das unorganische Material besteht je nach Beschaffenheit der Straßenoberfläche und Straßenpflege aus einer größeren oder geringeren Menge von fein zerriebenem Gestein verschiedener Art, aus Kreidestäubchen, Staub des Wandanstriches und Mauermörtels, Partikeln von Stahlfedern und Nadeln u. a. Der organische Anteil besteht aus abgestoßenen Hautschüppchen, abgeriebenen Haarteilchen, getrockneten und zertretenen Frühstücksresten, abgeriebenen Teilchen der Bekleidung und des Bodenholzes, organischen Keimen. An letzteren ist überhaupt die Mundhöhle reich. Hustende Kinder, welche ihren Auswurf auf den Boden entleeren, sind nicht selten, auch solche mit schlecht verbundenen eiternden Körperstellen finden sich vor; Lehrer oder Schüler können an Lungenschwindsucht leiden oder mit der Beschuhung den Auswurf Tuberkulöser eintragen: solcherlei trocknet dann auf dem Fußboden ein.

Der Masse nach ist die Hauptquelle des Staubes wohl meist der eingetragene Straßenschmutz mit allen seinen Beimischungen, wie z. B. tierischem Mist, während der eingewehte Staub gewöhnlich die geringere Menge liefern wird. Alles das wird von vielen Füßen fein verrieben und giebt derart ein sehr leicht bewegliches Material.

c) Auch die Ventilation kann neben der Verbesserung schädlich auf die Luftgüte mit einwirken. Wird im Winter geheizt und ist, wie notwendig, dabei eine Ventilation eingerichtet, so, daß größere Luftmengen von außen eingeführt und an dem Heizkörper erwärmt werden, so wird die kalte Außenluft, wenn erwärmt, eine weit größere Aufnahmefähigkeit für Wasserdampf haben und ihn nehmen, wo sie ihn findet, besonders aus den zarten Schleimhäuten der Atmungswege.

Eine andere Verschlechterung durch die Ventilation ist möglich dadurch, daß die zugeführte Luft an einer ungünstigen Stelle entnommen wird; dies geschieht, wenn die Entnahmestelle der Zuluft in einem dumpfigen „Licht"-Hof, nahe der Bodenoberfläche einer staubenden Straße, nahe einer Kelleröffnung, vor welcher Kohle abgeladen wird u. s. f. sich befindet.

d) Durch die Heizung kann die Luft verschlechtert werden, wenn der organische Anteil des Luftstaubes mit zu hoch erhitzten Heizflächen in Berührung kommt (bezw. diese Flächen nicht rein abgewischt sind); hierdurch wird jener Anteil des Staubes geröstet und es entstehen luftverderbende Destillationsprodukte. Ferner kann die Luftgüte durch Heizung leiden, wenn der Heizkörper infolge von Undichtigkeiten Verbrennungsprodukte ins Zimmer austreten läßt oder Rauchrückstöße vorkommen.

Auch die Temperatur sei hier gestreift.

Über deren Höhe im geheizten Schulzimmer bestehen wohl überall amtliche Anordnungen. Es ist jedenfalls zu empfehlen, die Temperatur an einem Thermometer und zwar einem guten abzulesen, und sich als Lehrer nicht auf das persönliche Wärmebedürfnis zu verlassen, welches nach Alter und Körperbeschaffenheit stark schwankt.

**3. Größe und Maßstab der Luftverschlechterung.** Leider ist es bis jetzt nicht gelungen, die so leicht zerfallenden organischen Substanzen quantitativ zu bestimmen, welche ganz besonders den widerlichen, in allen Poren der Umschließungen u. s. w. des Schulzimmers so zähe haftenden bezeichnenden Geruch der Schulluft hervorrufen; da aber mit der Anhäufung dieser Produkte der Lungenatmung und Hautausdünstung die Menge der abgeschiedenen Kohlensäure wächst, so hat Pettenkofer umgekehrt die im Zimmer vorhandene Menge dieses Gases als Maßstab für die Verschlechterung der Luft gewählt, soweit nicht andere Erzeugungsmittel für Kohlensäure thätig sind (künstliche Leuchtmittel).

Der Kohlensäuregehalt kann zu diesem Behufe nach verschiedenen Methoden geprüft werden, wobei eine genauere Untersuchung ziemliche Arbeit verursacht; der Versuch, ein einfaches Instrument zu erfinden, mit welchem man im stande wäre, die Luftgüte in Bezug auf Kohlensäuregehalt ohne weiteres abzulesen, etwa wie dies für die Temperatur mit dem Thermometer geschieht, hat leider noch zu keinem zufriedenstellenden Ergebnisse geführt.

Als obere Grenze der zulässigen Luftverschlechterung pflegt nach Pettenkofer 1‰ Kohlensäure angenommen zu werden; die Untersuchung der Luft in Schulzimmern hat aber ergeben, daß das Pettenkofersche Maximum gewöhnlich weit überschritten wird, ja es wird nicht selten die Luft schon zu Beginn des Unterrichts bis zum zulässigen Maximum verdorben sein, indem sich die Schüler vor Beginn des Unterrichtes im Zimmer aufhalten. Es ist zu betonen, daß es sich hierbei nur um eine Gruppe der gasigen Verschlechterungszusätze handelt.

Wie groß die durch den Kohlensäuregehalt als Maßstab bestimmte Luftverschlechterung im Schulzimmer ist, haben zahlreiche Untersuchungen längst dargethan. (Alexander-Katz, Breiting, Erismann, Gillert, Hesse, Rietschel u. a.) Eine Versuchsreihe von F. W. und W. Hesse in einem Zimmer ohne künstliche Ventilation sei als Beispiel angeführt:

| Stunde und Minuten: | $6^h20$ | $6^h30$ | $6^h40$ |
|---|---|---|---|
| Kohlensäure ‰: | 0,3 | 1,0 | 1,5 |

| $6^h50$ | $7^h$ | $7^h10$ | $7^h20$ | $*7^h30$ | $7^h40$ | $7^h50$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1,7 | 2,2 | 2,6 | 3,0 | *2,8 | 2,9 | 3,7 |

| $8^h$ | $*8^h10$ | $8^h20$ | $8^h30$ | $8^h40$ |
|---|---|---|---|---|
| 3,8 | *3,6 | 3,7 | 4,2 | 4,1 |

d. h.: Zu Beginn des Unterrichtes, $6^h30$, ist das zulässige Maximum bereits erreicht; * bedeutet Austreten von Schülern — eine kleine Lufterneuerung. Es handelt sich hierbei um die Zeit von $6^h20$ — $8^h40$, d. h. nur zwei Stunden. Bei ähnlichen Untersuchungen wurden aber auch Zahlen wie 9,36, 9,65, 9,75, 10,9 11,7 und 14,8‰ statt des zulässigen Maximums von —1‰ gefunden.

Die Zahl der organischen Keime, welche in der Schulluft angetroffen werden, ist sehr groß; Hesse ermittelte in einem Schulzimmer vor dem Unterricht pro $m^3$ Luft 2000, während der Unterrichtsstunden 16500, nach Schluß des Unterrichts 35,000 Mikroorganismen; er fand im Mittel in Berliner Schulen 14990 Keime pro $m^3$; damit stimmen die Ergebnisse von Ignatieff überein, welcher in Moskauer Schulen 16250, bezw. 14833 und 20625 im $m^3$ feststellte; weit ungünstiger war das Ergebnis der Untersuchungen von Ruete und Enoch in einer Hamburger Schule: im Mittel 268,000, Minimum 1500, Maximum 3,000,000 Keime im $m^3$ Luft.

In einem Gramm Schulstaub betrug die Zahl der Keime, nach Untersuchungen von Meyrich in einer Leipziger Schule, bescheiden geschätzt 1,000,000, so daß die Zahl der Keime, welche die Kinder durchschnittlich täglich mit 60—70 g Staub in ein Schulzimmer einbrachten 60—70 Millionen ausmachte.

Ignatieff schätzt die Zahl der von einem Internatsschüler täglich eingeatmeten Mikroorganismen auf 34080 bis 119080 u. s. w.

Die Zahl der Keime in der Luft ist natürlich die geringste, wenn sich der Staub gelegt hat, sie ist überhaupt in alten schmutzigen Schulhäusern größer als in neuen reinen und in oberen Klassen kleiner als in unteren, wohl infolge der größeren Reinlichkeit und im allgemeinen geringeren Schülerzahl der oberen Klassen. Die Zahl der Keime nimmt im Verlauf des Unterrichtes zu und erreicht ihr Maximum, wenn Staub aufgewirbelt wird.

Vergleichsweise sei bemerkt, daß in der

Außenluft der Städte im Mittel etwa 500 bis 1000 Keime auf das $m^3$ kommen, daß auf hohen Bergen erst mehrere Kubikmeter einen Keim finden lassen und daß die Luft auf offenem Meere keimfrei ist.....

Neben dieser Verschlechterung ist noch der Staub aus abgestorbenem organischen Material und der unorganische vorhanden. Meyrich fand bei wöchentlich zweimaligem feuchten Kehren (Sägespäne) und strenger Disziplin hinsichtlich des Abputzens der Beschuhung durch die Schulbesucher von Kehrtag zu Kehrtag pro Klasse (Leipzig) 191 g Kehricht, wenn große Trockenheit der Witterung herrschte, bei Naßwerden der Straßen (Regen) aber 327 g Staub; etwa die Hälfte davon kommt auf unorganische Stoffe.

Uffelmann hat die Menge der oxydabeln organischen Materie der Luft in bewohnten Räumen, also auch der Mikroorganismen, bezw. die Menge des zur Oxydation erforderlichen Sauerstoffes als einen weiteren Maßstab für die Luftverschlechterung benutzt: er erklärt als zulässige Grenze der Verunreinigung jene, welche mehr als 12 Raumteile Sauerstoff erforderlich macht, um die organische Materie in einer Million Raumteile Luft zu oxydieren.

**4. Schädlichkeit der abnormen Luft (Schulluft).** Wie wir früher sahen, wird die infolge der Lungen- und Hautthätigkeit in der Luft vorhandene Kohlensäuremenge als Maßstab der Luftverschlechterung benutzt: an sich würde diese Kohlensäuremenge in reinem Zustande durchaus nicht die Bedeutung jener Schädlichkeit haben, um welche es sich hier handelt. Es scheint aber nach verschiedenen in dieser Richtung angestellten Versuchen, daß die Ausatmungsluft giftig wirkende organische Stoffe liefere und daß andauerndes Einatmen dieser organischen Gifte jonach die Bedeutung einer oft und lang einwirkenden (chronischen) Vergiftung hat. Leider konnte man jene Stoffe, deren Vorhandensein außer Frage ist, bisher nicht einmal qualitativ bestimmen; vielleicht handelt es sich um eine im flüchtigen Zustande giftige organische Base.

Mag dem sein wie ihm wolle, in einer derart stärker verunreinigten Luft stellen sich leicht Unlust und Verdrossenheit bezw. in einzelnen Fällen Unwohlsein bei den Schulkindern ein, es werden mit infolge des Mangels an guter Atemluft Änderungen des körperlichen Wohlbefindens hervorgerufen, welche auch die geistige Leistungsfähigkeit beeinträchtigen.

Es ist außer Frage, daß die Widerstandsfähigkeit gegen sonstige schädliche Einflüsse bei Kindern herabgesetzt ist, welche in schlecht gelüfteten Räumen wohnen; Schmid-Monnard hat in dieser Richtung bez. der Schule in einer wertvollen Arbeit u. a. mitgeteilt, daß in einem Jahre unter 100 Kindern akut erkrankten:

in schlecht gelüfteten Schulen 64,
in neuen Schulhäusern 45.

Instinktiv empfinden wir Ekel davor, Auswurfsstoffe unseres Körpers wieder in denselben einzuführen, auch wenn es in stark verdünnter Form geschehen sollte; das Einatmen der unsichtbaren Auswurfsstoffe der Lunge und der Haut ist naturwidrig — aber der natürliche Warner, das Geruchsorgan, wird durch oft wiederkehrenden Aufenthalt in der Schulluft allmählich so abgestumpft, daß erst die physiologische Einsicht zu Hilfe kommen muß, um uns aufzuklären, und das bezüglich eines Lebensmittels, welches wir nur durch äußerst kurze Zeit entbehren könnten. Andererseits ist die überaus günstige Einwirkung einer von jenen Stoffen — „Selbstgiften" — freien Atemluft auf den Gesamtorganismus durch die Erfahrung in einer über alle Zweifel sicheren Weise festgestellt. —

Der Staub ist insofern besonders schädlich, weil er aus Fremdkörpern besteht, welche in die Atmungsorgane gelangen und von dort wieder herausgeschafft werden sollen, wozu die Leistungsfähigkeit der hierzu bestimmten natürlichen Einrichtungen unter gewissen Umständen nicht mehr ausreicht, ferner weil die zarte Bindehaut des Auges und die zarten Schleimhäute der Luftwege von ihm gereizt werden und zwar um so mehr, je scharfkantiger und spitzeckiger er ist, endlich die winzigste unsichtbare Verletzung dieser Häute. Infektionskeimen den Eintrittsweg in den Körper öffnet. „Daher die häufigen Rachen-, Kehlkopf- und Luftröhrenkatarrhe bei Lehrern, daher aber auch die große Zahl von Bindehautentzündungen der Augen bei Schülern.." (Kotelmann). Wir können auch auf die vortreffliche Darstellung verweisen, welche dieser Gegenstand im vorliegenden Werke durch Schubert (s. Augenkrankheiten) gefunden hat.

Ganz besonders sei noch auf die Räume für Singen, Turnen und Handfertigkeitsunterricht hingewiesen, wo infolge der besonderen Art des Unterrichts eine gesteigerte Atmungsthätigkeit stattfindet, dabei tiefes Einatmen

mit offenem Munde eine große Rolle spielt, Staub, ohne teilweise in den Nasengängen zurückgehalten zu werden, in die feinsten Verästelungen der Atmungswege eindringt und dort Reizzustände hervorruft, Tuberkelkeime z. B. in die am meisten gefährdeten Teile der Lungen, die Lungenspitzen, gelangen können.

Die weitaus allergrößte Menge der Keime der Schulluft ist allerdings nicht infektiöser Natur, doch bleiben selbstverständlich solche dem Schulstaube nicht fern; es können z. B. durch das Vorkommen einer infektiösen Bindehauterkrankung bei einem Schüler, durch Haften an den aus dem Elternhause mitgebrachten Kleidern, durch Aufnahme des Auswurfes Schwindsüchtiger mit der Schuhsohle seitens so zahlreicher Besucher sehr leicht virulente Keime ins Schulhaus eingebracht und eine ganze Reihe von ansteckenden Krankheiten durch den eingewehten oder eingetragenen Zimmerstaub vermittelt werden.

Der Nachweis der großen Gesundheitsschädlichkeit des Einatmens von Staub ist durch zahlreiche Untersuchungen namentlich in verschiedenartigen Werkstätten mehr als zur Genüge erbracht.

Bezüglich der zu geringen Luftfeuchtigkeit infolge der Ventilationsheizung, hat Rietschel darauf aufmerksam gemacht, daß die Klagen über Trockenheit der Luft besonders von Personen stammen, welche in solchen Räumen anhaltend laut zu sprechen haben, d. h. in unserem Falle den Lehrern.

Die stark sauer reagierenden Destillationsprodukte, welche bei Röstung der organischen Anteile des Staubes entstehen, genügen schon in sehr geringer Menge, um auch das Gefühl der Trockenheit in den Atmungsorganen und nach andere Zustände des Unbehagens, wie Kratzen im Halse u. s. w., erzeugen.

**5. Mittel, die Verschlechterung hintanzuhalten.** a) Bei der Neuanlage des Schulhauses. Schon die Wahl des Bauplatzes wird hier von Belang sein: Vermeidung der Nähe staubender Straßen und luftverderbender Betriebe wie Leimsiedereien, Kautschukfabriken u. s. w., Fundierung wenn irgend möglich auf reinem Boden, d. h. z. B. nicht auf Stellen, wo früher Kehricht und alter Bauschutt abgelagert wurde.

Bei der Anlage wird darauf Bedacht zu nehmen sein, daß das Haus, wenn nötig, gegen den Untergrund entsprechend isoliert werde, die Füllung der Zwischendecken den hygienischen Forderungen entspreche (reiner, trockener Sand u. s. f.), die Decken der Zimmer undurchlässig für Luft hergestellt werden, die Fußböden nicht splittern, dicht schließen und gut zu reinigen sind. Die Abtritte sollen derart liegen und so konstruiert sein und die Abtrittsräume derart abgeschlossen werden, daß Abtrittsflüssigkeiten nicht in den Boden oder das Mauerwerk sickern und Abtrittsgase nicht in Gänge bezw. Zimmer gelangen, also u. a. durch Anlage der Abtritte in turmförmigen, durch luftige Gangstücke mit dem Hause verbundenen Anbauten, gute Wasserklosette, Vorräume bei den Abtritten, selbstzufallende Thüren, Abtritte im Hofe u. s. w. Die Bauarbeiter sollen sich von Anfang an eigens angelegter provisorischer Abtritte (z. B. dichter Tonnen) bedienen. Eine Pflasterung des Schulhofes würde auch die Möglichkeit des Eintragens von Staub vermindern. Das Anbringen vorspringender und vertiefter Ornamente auf Gängen u. s. f., derartiger Stiegengitter, ist zu vermeiden, da es Ablagerungsplätze für Staub schafft, zu deren Reinhaltung die Dienerschaft in der Schule fehlt; hat man zu solchen Verschönerungen neben dem Notwendigen Geld, so ziehe man gemalte Verzierungen vor. — Von beträchtlichem Werte, nicht allein in Bezug auf Luftgüte ist die Einrichtung von Kleiderablagen außerhalb der Schulzimmer, um die Ausdünstung verschwitzter oder regenfeuchter schmutziger Oberkleider im Schulzimmer zu vermeiden, ferner die Anlage von Brausebädern; die Folge davon ist nicht nur Reinlichkeit des Körpers, sondern auch erfahrungsgemäß öfterer Wechsel der Leibwäsche.

Von Wichtigkeit ist ferner, daß die Stellen an denen die luftzuführenden Ventilationskanäle außen beginnen, möglichst günstig gewählt werden, z. B. in einem luftigen, reinlichen, besonnten Hofe oder Garten.

Die Art der Schulbänke, Schulschränke, Öfen ist nicht ohne Belang: je leichter die Möbel zu rücken sind, bezw. je leichter unter ihnen auszukehren ist, je ebener die Oberflächen sind, desto weniger wird die Reinigung erschwert. Schränke sollten im Schulzimmer entweder in die Wand versenkt sein oder doch nicht höher als so angelegt werden, daß der Erwachsene, auf einem Stuhle stehend, sie bequem abwischen kann.

Leider ist in alten Schulhäusern vieles diesbezügliche schon verfehlt angelegt und solche

Fehler sind später meist nur mit beträchtlichen Kosten oder gar nicht mehr zu verbessern.

Vorteilhoft wäre es bezüglich der Luftgüte, wenn dem Schüler ein möglichst großer Luftraum zufiele, d. h. wenig Sitze im Zimmer vorgesehen würden — vielfach ein frommer Wunsch, da hier die Kostenfroge stark ins Gewicht fällt.

b) **Beim Betriebe.** Um das Eintragen des Staubes ins Schulzimmer zu verhüten, ist ganz besonders darauf zu achten, daß die Schulkinder ihr Schuhwerk gleich beim Eintritte ins Haus gründlich vom Straßenschmutz reinigen; hierzu empfehlen sich die bekannten linealförmigen, auf die lange Kante gestellten Eisenstreifen in entsprechender Länge bezw. Zahl deshalb, weil auch der einspringende Teil der Schuhsohle daran gehörig abgekratzt werden kann, überdies zur Beseitigung der letzten gröberen Schmutzreste und des seitlich am Schuh haftenden Schmutzes Kokosmatten in genügender Größe, sowie eine strenge Gewöhnung an den gründlichen zweckbewußten Gebrauch dieser Vorrichtungen. Vollkommen kann der Straßenschmutz derart allerdings nie abgeputzt werden. Bei Vorhandensein von Kleiderablagen wäre Schuhwechsel öfter durchführbar und sehr zu empfehlen.

Ein zweiter wichtiger Punkt ist die Erhaltung der Fußbodenoberfläche in möglichst wenig poröjem, ebenen, dicht schließenden Zustande: jährlich wenigstens einmoliger entsprechender Anstrich (Tränken mit heißem Leinöl), wenn nötig Abhobeln, Dichten der entstehenden Fugen (Ausspänen, Verkitten). Die Fußböden der Schulzimmer sollten, wo sie nicht schon derart angelegt sind, unbedingt noch nachträglich aus hartem Holz (Brettelboden, Riemen) hergestellt werden; ein schlechter Fußboden macht die Bemühungen um seine Reinhaltung bezw. thunliche Staubfreiheit der Zimmerluft von vorneherein zu nichte.

Da die Verunreinigung der Luft, von außerordentlichen Ventilotionseinrichtungen abgesehen, wie erwähnt schon bei Beginn des Unterrichts eine beträchtliche wird, wenn sich die Schüler innerhalb der Zeit einer Viertelstunde vor Beginn desselben im Zimmer aufhalten dürfen, so folgt daraus, daß man, wenn es die räumlichen Verhältnisse des Hauses irgend erlauben, unbedingt einen vermeidlichen Aufenthalt der Schüler in den Lehrerzimmern vor dem Unterrichte verbieten sollte. Sie sollen ihre Schulsachen ablegen, das für die erste Lehrstunde Nötige herausnehmen und dann sofort das Zimmer verlassen, um sich so lange anderswo aufzuhalten, bis das Glockenzeichen gegeben wird. Ebenso sollen sie die Pausen nicht im Schulzimmer verbringen.

Dieselben Forderungen müssen auch hinsichtlich des Staubes gestellt werden, der nicht aufgewirbelt werden soll, weshalb jedes überflüssige Herumgehen der Schüler im Zimmer, ganz besonders aber lebhafteres Herumtreiben zahlreicher Schüler strenge zu vermeiden ist, also z. B. ein Stürmen der Räume zu Beginn des Unterrichts. Übrigens sprechen auch pädagogische Gründe dafür, daß die Schüler vor Beginn des Unterrichts und in den Pausen das Zimmer verlassen: sie sind auf einem gemeinschaftlichen Sammelplatz (Gong u. s. w.) leichter zu überwachen und — können nicht einmal Aufgaben abschreiben. Es ist um so mehr zu wünschen, daß sie die Zeit vor dem Unterricht und in den Pausen außerhalb des Schulzimmers verbringen, da im Interesse der Gesundheit anzustreben ist, daß die Sitzzeit möglichst eingeschränkt und die Pause möglichst zur Bewegung mindestens zum Gehen benutzt werde.

Es empfiehlt sich ferner die Wandtafel noch Gebrauch beim Unterrichte immer zuerst naß abzuwischen und dann erst trocken, um das Austreten von Kreidestaub in die Luft thunlichst zu verhüten.

Ein Spucknapf soll in jedem Schulzimmer sein und die Kinder sollen nicht auf den Boden oder ins Taschentuch auswerfen dürfen. Da trockene Füllung leicht verschüttet und dann der Auswurf verrieben und verstäubt wird, so empfiehlt sich die Benutzung schwerer niedriger Töpfe aus Steingut, welche etwa centimeterhoch mit Wasser gefüllt werden, das täglich zu wechseln ist. Solche bringt z. B. die Firma Wormbrunn, Quielitz u. Comp. zu Berlin, in Handel. — Für Kinder, welche bei Husten oft auswerfen müssen, empfiehlt sich die Anschaffung einiger Exemplare der Dettweilerschen Spuckfläschchen durch die Schule und leihweise Überlassung an die betr. Kinder während des Unterrichtes.

Eine Belehrung der Schüler über die fraglichen Punkte, d. h. Aufklärung statt bloßer Forderung wird nur nützen können. Hierher gehört auch Einwirkung hinsichtlich der Reinlichkeit des Körpers und der Kleidung, Pflege des Gebisses mit Rücksicht auf die Schulluft.

Um die Entstehung der früher angedeuteten

Staubröstung zu vermeiden, sind die Heizflächen der Heizkörper recht staubfrei zu halten und ist eine Überhitzung derselben zu vermeiden (nicht zu kleine Heizflächen); jene Destillationsprodukte entstehen schon bei einer Temperatur der Heizflächen von ca. 150° C. Aus diesem Grunde wäre es auch zu empfehlen, bei Bestellung der Öfen für Schulen unter übrigens gleichen Umständen jene auszuwählen, welche eine möglichst glatte Oberfläche (keine schwer abzuwischenden staubfangenden Ornamente) besitzen. Die Ofenfabriken würden gut thun derartige Muster auch zu erzeugen.

Mit Rücksicht darauf, was über die Trockenheit der Luft bei Ventilationsheizungen gesagt wurde, empfiehlt es sich, in diesem Falle Feuchtigkeit zuzuführen. Wenn auch über die Höhe des der Gesundheit zuträglichsten Feuchtigkeitsgehaltes ganz bestimmte Angaben noch nicht gemacht werden können, so kann doch nach dem was bisher vorliegt empfohlen werden, daß man eine mittlere relative Feuchtigkeit der Luft zu erreichen trachten möge. Dies wird erlangt durch Aufstellung mit Wasser gefüllter Gefäße auf den Öfen bezw. in jenen Räumen der Centralheizanlage wo die kalte Außenluft erwärmt wird oder erwärmt durchstreicht und zwar besonders bei strenger Kälte. Solche Gefäße sind öfter bei der Anlage der Heizung vorgesehen — stehen aber leer. Es giebt auch feinere Einrichtungen für derartige Zwecke. — Ein zur Bestimmung des Feuchtigkeitsgehaltes und auch im physikalischen Unterricht recht gut brauchbares nett ausgestattetes Instrument ist das „Polymeter" von W. Lambrecht in Göttingen (Preis 20 Mk.). —

Wie wir sahen, sind die bezüglichen Übelstände nur eine (vermeidliche) Folge der (notwendigen) Ventilation; es wäre daher verfehlt, in einem Zimmer ohne besondere Ventilationseinrichtungen die Luft künstlich zu befeuchten, da die vielen menschlichen Körper ohnehin eine beträchtliche Menge Feuchtigkeit durch Lungenatmung und Hautausdünstung abgeben.

Von behördlichen Anordnungen hat u. W. nur das norwegische Cirkular von 1886 eine bestimmte Forderung (55—65%) gestellt; es ist auch begreiflich, daß dies speziell dort, wo durch eine lange Zeit des Jahres niedrige Außentemperaturen herrschen, geschehen ist.

**6. Die Mittel zur Verbesserung der Schulluft.** Diese sind: Lüftung und Reinlichkeit. Verbesserung einerseits und Verhinderung der Verschlechterung andererseits lassen sich natürlich nicht scharf trennen.

Es möchte zu weit führen, auf die verschiedenen künstlichen Einrichtungen der Ventilation derart einzugehen, daß ihre Vorteile, Nachteile und Handhabungen im einzelnen nutzbringend beschrieben würden; wo solche Einrichtungen vorhanden sind, ist zu wünschen, daß von ihnen der bestmögliche Gebrauch gemacht wird, was vor allem dadurch befördert werden soll, daß die Bedienungsmannschaft und jene, welche diese Mannschaft zu kontrollieren haben, mit der Einrichtung vertraut sind; dies würde dadurch erleichtert, wenn an jeder Schule mit künstlicher Ventilation eine kurze, klare illustrierte Beschreibung der Einrichtung und ihrer Benutzung unter Glas und Rahmen angebracht wäre. Solches läßt sich, wo es noch nicht geschehen ist, meist noch machen, wenn man sich an das Bauamt oder an die Firma wendet, welche die Herstellung besorgt haben.

Die künstlichen Ventilationseinrichtungen der Schulen sind leider in den weitaus allermeisten — um nicht zu sagen in allen — Schulen unzureichend; wirklich befriedigende wären bloß mit Kosten herzustellen bezw. zu unterhalten, welche wohl nur in den seltensten Fällen bewilligt würden. (Maschinelle Ventilation.) Vergleicht man amtliche Vorschriften über Luftkuben und darüber, einen wie oftmaligen Luftwechsel in der Stunde die Ventilationseinrichtung besorgen soll, so ersieht man die Unmöglichkeit eines befriedigenden Ergebnisses. Bedenkt man, daß

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ein | 10jähr. | Mädchen | stündlich | 9,6 l |
| „ | 10 „ | Knabe | „ | 10,3 l |
| „ | 17 „ | Mädchen | „ | 12,9 l |
| „ | 16 „ | Jüngling | „ | 17,4 l |

Kohlensäure erzeugen, so hat man eine ungefähre Vorstellung davon, wie die Luft in einem Schulzimmer, welches von 50 Schulkindern besetzt ist, ohne besondere Ventilationsvorrichtungen nach einer oder gar auch mehreren Stunden beschaffen wäre. . . . Es würde zu weit führen hier den rechnungsmäßigen Nachweis Rietschels und seine Ergebnisse anzuführen; so viel darf bestimmt behauptet werden, daß die gewöhnlichen Ventilationseinrichtungen der Schulen, wie sie, beruhend auf Temperatur- daher Druckunterschied zwischen der Außen- und Binnenluft in Verbindung mit Einzel- oder Centralheizung allgemein heute eingerichtet zu werden pflegen, unzulänglich sind, um hygienisch zulässige Luftzustände zu er-

zielen. Diese Einrichtungen wirken bei strenger Kälte natürlich verhältnismäßig am besten, sind hingegen in den Grenzzeiten der Heizperiode fast nutzlos. Dagegen giebt es ein sehr einfaches Mittel zu weitgehender Verbesserung, welches wir, wie wir es bereits in unserem Handbuch der Schulhygiene gethan haben, nicht genug empfehlen können, das ist die Fensterlüftung, wenn hier überhaupt von besonderen „Kosten" die Rede sein kann, so lägen sie in einem sehr kleinen Mehrbedarf an Heizmaterial.

Die Schulzimmer sollen nicht nur im Sommer so viel wie möglich mit Hilfe der Fenster gelüftet werden, sondern es sind auch im Winter für entsprechend kurze Zeit sowohl vor dem Unterricht, nach dem Anheizen, als nach dem Unterricht die Fenster zu öffnen, nicht zum mindesten aber in den Pausen und zwar in einer zwischen je zwei Unterrichtsstunden notwendigen Pause von 12 bis 15 Minuten, welche von der Lehrstunde abzuziehen wäre. Wir müssen auch dann, wenn ein Lehrgegenstand zwei aufeinanderfolgende Stunden einnimmt, diese Forderung als eine notwendige befürworten, falls man überhaupt zulässige Luftverhältnisse — von wenigen Sommerwochen und zwar unter gewissen Umständen abgesehen — erreichen will. Nebenbei bemerkt hätten solche Pausen auch im Sommer (bei überhaupt offenen Fenstern und saugender oder pressender Luftbewegung außen) den großen Vorteil, daß die Schüler die andauernde Sitzhaltung mit allen ihren gesundheitlich kritischen Seiten für kurze Zeit durch etwas Bewegung unterbrechen könnten und hätte es schultechnische Schwierigkeiten, mit Rücksicht auf die Unbeständigkeit der Wärmeverhältnisse solche Pausen aus Lüftungsgründen nur für bestimmte Monate zu bewilligen. Die größere Frische, welche bei Schülern und Lehrern vermutlich derart zu erzielen wäre, verdient auch betont zu werden.

Zu Beginn der — jedenfalls auch einzuhaltenden, nicht bloß vorzuschreibenden — Pausen haben alle Schüler das Zimmer zu verlassen, in Klassen in welchen dieses Geschäft Schülern bereits anvertraut werden kann, einzelne hierzu bestimmte, gleichzeitig sämtliche Fenster, soweit ihre einzelnen Stücke bequem geöffnet werden können, zu öffnen. Wie lange die Fenster mit Rücksicht auf die Außentemperatur geöffnet bleiben dürfen, ist aus der Erfahrung leicht zu beurteilen. Hier spricht eine Reihe örtlicher Verhältnisse mit; bei strengem Frost wird man sich mit 1—2 Minuten begnügen, bei 0° etwa 3—4 benützen u. s. f. Der Lehrer hat jedesmal die Dauer der Fensterlüftung anzugeben und, dort wo die Schuljugend noch keine Uhren hat, auch das Zeichen zum Schließen der Fenster. Am Ende der Pause, d. h. zu Beginn der neuen Lektion ist die Luft unvergleichlich besser und infolgedessen der Unterricht für alle Beteiligten gesünder, angenehmer, wahrscheinlich auch erfolgreicher. Das Verfahren ist um so günstiger, je größere Stücke der Fenster bequem (eventuell mittelst Hebelvorrichtungen) von unten geöffnet werden können. Noch wirksamer wird der Vorgang, wenn die Räume der Schule erlauben, daß die Schüler im Winter während der Pausen auch die Gänge verlassen, d. h. wenn man die Fenster und Thüren der Schulzimmer und die Fenster der Gänge öffnen kann (s. Erholungsräume bei „Schulhof"). Man fürchte nicht, daß das Zimmer zu kalt wird: die Luft braucht zu ihrer Erwärmung nur eine geringe Wärmemenge, die Heizung wirkt während des Restes der Pause fort; die Wände und Möbel sind warm und haben während der kurzen Lüftungsdauer nur sehr wenig Wärme verloren. An dem Warmsein der Umschließungen und Möbel ist viel gelegen: wenn jemand im Winter ein „unausgeheiztes" Gasthauszimmer bezieht und einheizen läßt, wird er auch dann noch das Gefühl der Kälte haben, wenn die Lufttemperatur schon beträchtlich gestiegen ist, da er viel Wärme an die noch kalten Umschließungen ausstrahlt, welche länger dauernde und größere Wärmezufuhr brauchen um warm zu werden, dann aber auch Aufspeicherungsgebiete der Wärme für längere Zeit bilden.

Die Kälteempfindung wird sich im Schulzimmer um so weniger geltend machen, als die vielen warmen Körper Wärme gegeneinander ausstrahlen; es wird daher, selbst wenn in den ersten Minuten das Zimmer etwas „frisch" erscheint, dieses Gefühl rasch schwinden.

Daß man mit um so kürzeren Lüftungszeiten ausreicht, je niedriger die Außentemperatur ist, hat unter Umständen einen doppelten Grund: Wo die gewöhnlichen oben bemerkten Ventilationseinrichtungen („Ventilationsheizung") bestehen, wirken sie, wie bereits angedeutet, im allgemeinen um so ausgiebiger, je niedriger die Außentemperatur ist; zweitens wird sich aber überall (d. h. ob künstliche Ventilation besteht

oder nicht) der Luftaustausch zwischen außen und innen bei Fensterlüftung auch um so rascher vollziehen, je größer die Temperaturunterschiede (und die geöffneten Fensterflächen) sind, eine praktische und wertvolle Konsequenz einfacher physikalischer Gesetze; dies ist auch für die Sommerlüftung durch Fenster wohl zu beachten: bei gleicher Temperatur im Innern der Zimmer und außen kann es geschehen (Windstille), daß das Öffnen der Fenster im Sommer keine Besserung der Luft bringt. Welche fördernde Wirkung der Wind durch Pressen oder Saugen auf den Luftwechsel haben kann, bezw. hat, ist u. a. durch die Untersuchungen Gillerts schön bewiesen worden. Auch diese Wirkung, so nützlich sie zeit- und stellenweise ist, reicht aber für den Schulbedarf nicht aus. Die angedeutete intensive zeitweilige Lüftung mit Hilfe der Fenster kann die Wirkung einer wirklich entsprechenden künstlichen Ventilationseinrichtung nicht voll ersetzen, ist aber mit Rücksicht auf die bestehenden derartigen Einrichtungen in Schulen ein notwendiger wertvoller Behelf.

Im Sommer wird es in der Mehrzahl der Schulen möglich sein, während der Pausen die Gebäude mit Luft auszusegen.

Während der Schulstunden empfiehlt es sich, nach Schluß der Pausen jedesmal im Winter für ein paar Minuten die Gangfenster öffnen zu lassen, wenn die Schüler die Pausen dort verbringen.

Es sei gestattet, hier einen grundsätzlich wichtigen Punkt zu betonen. Zur Durchführung obiger Vorschläge wären gewisse bescheidene Konzessionen des Schulbetriebes an die Hygiene notwendig; es ist zu wünschen, daß die Lehrer solcherlei durchführen oder, wo es außerhalb ihrer Kraft liegt, einmütig bei den Schulbehörden vertreten — wenn sie nicht wollen, daß der Ruf nach einer ärztlichen Beaufsichtigung der Schule volle Berechtigung behalte . . . (S. Schularzt).

Im Winter werden wohl die Schulzimmer meist ausreichend beheizt; zu wünschen wäre aber auch, daß an heißen Sommertagen, wo es die örtlichen Verhältnisse erlauben, alle oder doch möglichst viele Fenster der Lehrzimmer und Gänge über Nacht geöffnet blieben, mindestens aber nach der großen Tageshitze bis zum Eintritt der Dunkelheit, um auch das zu erreichen, was kostenlos für Abkühlung des Hauses und derart Abkühlung zu warmer Luft geschehen kann.

Hinsichtlich der Wirkung, welche die Porosität der Mauern auf den Luftwechsel hat, möchten wir bemerken, daß dieser Gewinn im Verhältnis zum Bedarf des Schulzimmers ein außerordentlich bescheidener ist. Besser ist es, darauf zu verzichten und die Wände nach genügender Austrocknung der Mauer lieber mit einem hellen (nicht grellen) den Farbenton behaltenden waschbaren (Desinfektion, Reinlichkeit) Anstrich zu versehen, welcher den fensterfernen Sitzplätzen mehr zerstreutes Licht zuführt als die gewöhnlich beliebten Anstriche und welcher nicht staubt, sowie die S. 457 ff. erwähnten gasigen organischen Zersetzungsprodukte nicht absorbiert.

Um die Luftverschlechterung durch Abtritte hintanzuhalten ist strenge Disziplin und richtige Behandlung je nach der Sandereinrichtung nötig; so sind z. B. die Federn, welche das Selbstzufallen der Thüren bewirken, wenn abgenützt, zu erneuern. Unter anderem sollen Pisswände, welche nicht mit einer (gut in Stand zu haltenden) Wasserspülung versehen sind, täglich mit Wasser und scharfem Besen abgerieben und die Fenster der Abtrittswände wo und wann es nötig und thunlich ist, wenigstens teilweise offen gehalten werden.

Um bezüglich des Staubes Reinlichkeit zu erhalten, soll der trotz aller Vorsicht immer eingetragene bei der Reinigung möglichst wenig aufgewirbelt werden. Man wird also die Böden nicht trocken kehren, sondern mit angefeuchteten Staffen, an welchen der Staub haftet, Sägespänen oder Torfmull. Bei Sägespänen wird etwa der gleiche Anteil Wasser, bei Torfmull 1 Gewichtteil Wasser auf 3 Gewichtteile Mull genommen. Die Möbel sollen wo möglich erst, und zwar mit feuchten Tüchern, abgewischt werden, bis der beim feuchten Kehren dennoch in die Luft gelangende Staub sich wieder gelegt hat und nicht unmittelbar vor dem Unterricht; der feine Staub, also auch Mikroorganismen, darunter pathogene, sinkt sehr langsam: nach etwa $^1/_2$ Stunde ist der größte Teil zu Boden gefallen, nach $1^1/_2$ Stunden sind nur mehr wenige Keime in der Luft zu finden, vereinzelte halten sich allerdings mehrere Stunden lang schwebend, weil die kleinsten Bakterien-Individuen weniger als ein Billionstel Milligramm wiegen. Starker Luftzug, wie er durch Öffnen der Zimmerthüre sowie Zimmer- und Gangfenster erreicht werden kann, entführt den Staub rasch — vorausgesetzt, daß nicht von außen noch mehr eingeweht wird, was bei schlechter Straßenpflege leicht vorkommen kann. Zerstäubtes Wasser nützt, wie die Versuche

lehren, nur wenig bezüglich des Absetzens der Keime, ebenso Entwickelung von Wasserdampf im Zimmer. Das feuchte Kehren und Abwischen der Möbel, mit Abheben der Bänke sollte täglich geschehen und die Lehrer immer und immer wieder mit der Forderung um die nötige Mannschaft an den Schulerhalter herantreten.

Von einem weiteren Eingehen in die Einzelheiten, welche bei der Reinigung des Zimmers und des Hauses zu gelten haben (Gänge, Stiegen, Festsäle, Abstauben und Abwischen von Heizkörpern, Wänden u. s. f.) wollen wir hier absehen; jeder Schulleiter, welcher das Glück hat, eine tüchtige Hausfrau an seiner Seite zu sehen, kann sich bei ihr Rat erholen — die Geldmittel müßte freilich der Schulerhalter bewilligen: sie stehen hinsichtlich der vielstündig benutzten Lehrzimmer in gar keinem Verhältnis zur gesundheitlichen Bedeutung der Reinigungsfrage und sind auch von aufbringlicher Größe.

Nur bezüglich der zum Singen benutzten Zimmer sei bemerkt, daß hier jedenfalls auch vor jeder solchen Stunde gut gelüftet werden soll, und bezüglich der Turnhallen, mit welchen sich F. A. Schmidt besonders befaßt hat, daß auch hier Staubfreiheit mit allen Mitteln anzustreben ist; dort muß an jedem Gebrauchstag auch unter und zwischen den Geräten feucht gekehrt und müssen später die Geräte feucht abgewischt werden. Bei täglicher Benutzung sollten allwöchentlich die Wände abgekehrt und dann, wenn sich der Staub gesetzt hat, die obige Reinigung des Bodens und der Geräte vorgenommen werden. Die Poren des Bodens und der Sprungbretter sollen durch einen entsprechenden Anstrich gegen das Eindringen von Staub versichert werden. Ferner ist unbedingt notwendig, daß die Halle nur mit Turnschuhen betreten werde, welche nach Gebrauch in der Kleiderablage wieder gegen die Straßenschuhe auszuwechseln sind.

In großer Menge können die Matratzen Staub erzeugen (aus der Füllung) bezw. aufsammeln und bei der Benutzung wieder abgeben. Sie sind daher möglichst wenig in Gebrauch zu nehmen. Die empfehlenswertesten sind die allerdings nicht wohlfeilen, allseits mit Leder überzogenen, sorgfältig und dicht genähten. Sie sind unbenutzt so zu legen, daß die Seite, welche auf dem Boden lag, nicht mit der reineren in Berührung kommt. Alle Polstergeräte müssen eine möglichst wenig Staub erzeugende Füllung haben, und thunlichst fest und eng genäht sein. Der Gebrauch mit Leinwand u. dergl. überzogener Bälle ist zu vermeiden.

**Litteratur:** Dr. C. Breiting, Die Luft in Schulzimmern. Deutsche Vierteljahrsschr. f. öff. Gesundheitspfl. Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1870. 2. Bd. — M. v. Pettenkofer, Beziehungen d. Luft zu Kleidung, Wohnung u. Boden. Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1872. — Dr. E. Voit u. Dr. J. Forster, Studien über die Heizung in den Münchener Schulhäusern. Zeitschr. f. Biologie, München u. Leipzig, Oldenbourg, 1877. 13. Bd. — Dr. F. W. Hesse u. Dr. W. Hesse, Ein Vorschlag, die exorbitante Verunreinigung der Schulluft hintanzuhalten. D. Vierteljahrsschr. f. öff. Gesundheitspfl. 1878, 10. Band. — E. Heyman, Études sur la composition de l'air dans les écoles. Annales d' Hygiène publique et de Médecine légale. Paris, Baillière et fils III ser. t. 6. 1881. — H. Rietschel, Lüftung und Heizung v. Schulen ꝛc. Berlin, Springer, 1886. — Dr. F. Erismann, Die Schulhygiene auf der Jubiläumsausstellung ꝛc. in Moskau. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege, Hamburg u. Leipzig, Voß 1888. 1. Bd. — H. Rietschel, Über das „Sättigungsdefizit" als Maßstab für die angemessene Feuchtigkeit der Luft erwärmter Räume. Gesundheits-Ingenieur, München u. Leipzig, Oldenbourg, 1888, 11. Bd. — Dr. Uffelmann, Luftuntersuchungen, ausgeführt im hyg. Institute der Univ. Rostock. Archiv f. Hygiene, München u. Leipzig, Oldenbourg, 1888, 8. Bd. — Schiller-Tietz, Ein offenes Wort zur Frage der Zimmer- und Schulluft. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1889, 2. Bd. — Dr. R. Stern, Über den Einfluß der Ventilation auf die in der Luft suspendierten ꝛc. Mikroorganismen. Zeitschr. f. Hygiene u. Infektionskrankheiten. Leipzig, Veit & Co. 1889, 7. Bd. — Provinzialschulkollegium zu Cassel, Grundsätze zur Aufrechterhaltung der Sauberkeit an den höheren Schulen (25. Nov. 1890). Abgedr. in Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1893, 6. Bd. — Lehmann und Jessen, Über die Giftigkeit der Expirationsluft. Arch. f. Hyg. 1890. 10. Bd. — H. Rietschel, Über die Bestimmung der Grenzen des Luftwechsels in geschlossenen von Menschen benutzten Räumen. D. Vierteljahrsschr. f. öff. Gesundheitspfl. 1890, 22. Bd. — Dr. F. A. Schmidt, Die Staubschädigungen beim Hallenturnen und ihre Bekämpfung. Leipzig, Strauch, 1890. — E. Gillert, Luftprüfungen auf Kohlensäure, ausgeführt in Berliner Gemeindeschulen. Zeitschrift f. Schulgesundheitspfl. 1893, 6. Bd. — O. Meyrich, Die Staubplage in der Schule und Vorschläge zu ihrer Beseitigung. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1894, 7. Bd. — Dr. H. Ruete und Dr. K. Enoch, Bakteriologische Luftuntersuchungen in geschloss. Schulräumen. Münchener medizin. Wochenschrift, München, Lehmann, 1895, 42. Bd. — 26. Jahresbericht des Landes-Medizinal-Kollegiums über das Medizinalwesen im Königreich Sachsen auf das Jahr 1894. Leipzig, F. C. W. Vogel 1895. — 27. Jahresbericht auf 1895, Leipzig 1896. — Dr. Markl, Ergebnisse der Luftuntersuchungen in den Schulen der Gebirgsgegenden in der Heizperiode. Monatsschr. f. Gesundheitspflege, Wien, Perles, 16. Bd. 1898.

Wien. S. Burgerstein.

## Schulmünzen

1. Arten der Münzen bezw. Medaillen. 2. Rechenpfennige. 3. Erinnerungs- und Gedächtnis-Zeichen. 4. Prämienmünzen (Brabeonen). 5. Verwenddarkeit als Prämie.

**1. Arten der Münzen bezw. Medaillen.** In der geſchichtlichen Pädagogik ſtößt man auf verſchiedenartige Münzen, die uns nicht nur manchmal einen künſtleriſchen Genuß darbieten können, ſondern häufig genug auch einen weſentlichen Aufſchluß über das Schulweſen einzelner Städte und Länder oder auch über die methodiſche und die erzieheriſche Thätigkeit in den Schulen der verſchiedenen Zeiten und pädagogiſchen Richtungen geben. So iſt die Numismatik auch eine Hilfswiſſenſchaft der hiſtoriſchen Pädagogik, die nicht zu verachten iſt und deshalb weit eingehender behandelt werden müßte, als es bisher geſchehen iſt. Denn nur ſelten findet man in neuerer Zeit eine kurze Erwähnung von Schulmünzen. Dankenswert iſt deshalb auch die Anregung des unermüdlichen Kehrbach, der in den Mitteilungen der Geſellſchaft für deutſche Erziehungs- und Schulgeſchichte verſchiedentlich auf die Wichtigkeit auch dieſes Gebiets hingewieſen hat. Auf einem räumlich beſchränkten Gebiete hat vor einigen Jahren der Verfaſſer dieſes Aufſatzes eine Zuſammenſtellung von Schulmünzen in numismatiſcher Beſchreibung mit Beifügung von geſchichtlichen Bemerkungen über die betreffenden Unterrichtsanſtalten in der wiſſenſchaftlichen Beilage II. zum Programm der Oberrealſchule in Caſſel zu Oſtern 1894 unter dem Titel: Über Schulmünzen im ehemaligen Kurheſſen veröffentlicht. Er würde ſich freuen, wenn auf ähnliche Weiſe andere Gebiete durchforſcht würden, weil er ſich dadurch manche Förderung verſprechen möchte. In den folgenden Ausführungen kann nur eine kurze Überſicht mit Anführung von Beiſpielen geboten werden.

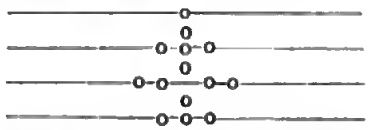
Die Stücke, denen man im allgemeinen den Namen von Schulmünzen beilegen kann, ſind nun höchſt verſchiedenartig. In neuerer Zeit finden dieſelben ſich nur noch ſelten vor — und zwar meiſt bei feierlichen Veranlaſſungen, dagegen waren ſie in früheren Zeiten ungemein verbreitet. Wir finden ja auch ſonſt in den früheren Jahrhunderten reicheren Kunſtſinn und größere Freude am Kunſtgewerbe als heute, und ſo wurde häufig die Gelegenheit benutzt Medaillen prägen zu laſſen und zur Verteilung zu bringen. Demgemäß ſind noch zahlreiche Erinnerungs- und Gedächtnis-Zeichen auf uns gekommen, welche übrigens auch in neueſter Zeit hin und wieder noch vorkommen. Weit ſeltener ſind heute Prämien-Münzen, ſog. „Brabeonen“, die zu gewiſſen Zeiten und von manchen pädagogiſchen Richtungen reichlich, oft allzureichlich verteilt worden ſind. Ganz ausgeſtorben ſind jetzt die Zeugen der alten Vergangenheit in der Betreibung der Rechenkunſt, die man natürlich in vielen Sammlungen zahlreich vorfindet, nämlich die Rechenpfennige.

**2. Rechenpfennige.** Die Rechen- oder Zählpfennige wurden im 16. Jahrhundert ungemein viel gebraucht, wenigſtens haben wir aus dieſem Zeitalter viele Nachrichten, in denen die Benutzung derſelben gelehrt wurde. Der Algorithmus linealis oder die Lehre vom Rechnen „auf der Linie“ im Gegenſatze zum (Ziffern-) Rechnen „mit der Feder“ ſoll ſchon von dem Philoſophen Appulagius (Apulejus) im 2. Jahrhundert n. Chr. erfunden worden ſein und wurde von vielen Moniſten (Rechenmeiſtern) mündlich und in Büchern gelehrt, weil die letztere Rechenart, die numeratio figuralis, ſchwieriger und hauptſächlich für die Gelehrten geeignet ſei; ja er ſcheint ſogar zu dem griechiſchen und römiſchen Abacus in naher Beziehung zu ſtehen.

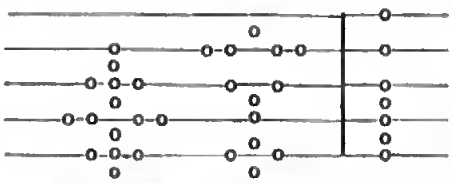
Bei dieſem Rechenverfahren wurden die Zahlen durch Steinchen oder andere kleine Gegenſtände, durch Marken (unſere Spielmarken ſcheinen noch ein Nachklang davon zu ſein) und endlich durch beſondere Rechenpfennige dargeſtellt. Dieſe Medaillen haben meiſt einen Durchmeſſer von ungefähr 20—30 mm. Auf der einen Seite tragen ſie gewöhnlich das Alphabet in lateiniſchen, manchmal auch in griechiſchen, Buchſtaben in 4 oder 5 Reihen untereinander geordnet, öfter auch noch den Namen des Verfertigers voll ausgeſchrieben oder abgekürzt. Unter dieſen ſind beſonders bekannt: Hans und Georg Schultes, ſowie Hans und Conrad und Egidi Krautwinkel (auch KRAVWINCKEL geſchrieben), ſämtlich zu Nürnberg wohnhaft. Die andere Seite der Münze trägt verſchiedene Gepräge. Man findet häufig einen Mann mit einem Stocke in der Hand, häufiger aber noch einen Rechenmeiſter dargeſtellt — manchmal auch mit der Bezeichnung. Meiſt ſehen wir auf dieſer Vorderſeite nämlich einen Mann hinter einem Tiſche ſitzend, auf welchem neben einem Rechenbrette eine

Anzahl von Münzen und ein oder mehrere Geldsäcke liegen. Der Rand trägt meistens eine Verzierung, zeigt aber auch noch eine Umschrift wie z. B. FLEISIGE. RECHNVNG. MACHT. RICHTIKEIT (so!) u. a.

Es dürfte nicht überflüssig sein, mit einigen Worten des Rechnens auf den Linien zu gedenken. Auf einer Tafel oder einem Brette sind mehrere parallele gerade Linien gezeichnet. Eine Münze auf der untersten Linie bedeutet 1, auf der nächsten 10, auf der folgenden 100 u. s. w., unter der untersten Linie $^1/_2$, zwischen der ersten und zweiten 5, im folgenden Zwischenraume 50 u. s. w. Also bedeutet z. B. folgende Zusammenstellung:



die Zahl 1898. Die Addition und Subtraktion läßt sich nun ungemein leicht ausführen; so wird z. B. die Rechnung: $1898^1/_2 + 9267^1/_2 = 11166$ durch folgendes Bild veranschaulicht:



Weitere Ausführungen über die Verwendungen der Rechenpfennige überlassen wir dem Artikel: Rechenunterricht.

**3. Erinnerungs- und Gedächtnis-Zeichen.** Medaillen dieser Art haben wir aus verschiedenen Veranlassungen. So finden wir zunächst viele z. T. kostbare Stücke, die zu Gelegenheit von besonderen Feiern von Unterrichtsanstalten geprägt worden sind, wie z. B. bei Gründungen, Jubiläen, Einweihung von neuen Gebäuden u. dergl. m. So berichtet uns Schultheiß von diesen Schulmünzen aus dem Jahre 1733 in Nürnberg. Damals beging das am 23. Mai 1526 von Melanchthon mit seiner bekannten Oratio in laudem novae scholae eröffnete dortige Gymnasium die hundertjährige Jubelfeier seiner Wiederherstellung. Dabei ließ der Magistrat zum Andenken an dies Fest jedem von den deutschen und lateinischen Rednern drei silberne Gedächtnismünzen und jedem der übrigen Gymnasiasten eine derselben austeilen. Die Lehrer der Anstalt erhielten außer diesen kleineren noch eine größere Medaille zur Erinnerung, auf deren Vorderseite sich eine Abbildung des Gymnasialgebäudes mit der Überschrift: Religioni litterisque befindet, während die Rückseite die Inschrift trägt: Memoriam Gymnasii Noriberg. ante hos C annos ex agro in urbem denuo reducti jussu Perill. Patriae Patrum pii grati ovantes renovant Gymnasii cives A. O. R. MDCCXXIII. Die kleineren Münzen tragen auf dem Avers den deutschen Reichsadler nebst sieben Wappenschilden und auf dem Revers die Inschriften: Gymnasio fundato 1526, Gymnasio restituto 1633, Gymnasio florenti 1733 in einem Palmenkranze.

Prächtige Erinnerungsstücke sind von Universitäten und Akademieen vorhanden, wie man bei Laverrenz nachlesen kann. So sind mir durch eigene Anschauung bekannt geworden eine Medaille zur Einweihung der Adolphiana in Fulda vom Jahre 1734, fünf Stück zur hundertjährigen Jubelfeier 1721 der Universität zu Rintein, sieben verschiedene Prägungen zur 100-, 200- und 300-jährigen Jubelfeier der Philippina zu Marburg. Vom Friedrichs-Gymnasium zu Cassel existieren zwei Medaillen zur Einweihung des Lyceums am 14. August 1779, je eine zum 25jährigen Bestehen des neuen Gymnasiums 1860 und zum 100jährigen Jubelfeste des Lyceum Fridericianum 1879. Die neueste derartige Schulmünze stammt von der 50jährigen Jubelfeier der Oberrealschule zu Cassel aus dem Jahre 1893 her. Die genaue Beschreibung aller dieser Stücke ist an dem angegebenen Orte zu finden. Ferner sei noch hingewiesen auf folgendes Büchlein: Christian Junckers, Dresdensis, Discours von dem Ersten Jubel-Fest des Fürstlichen Gymnasii zu Eisenach benebst dem Abriß der allererſten Sächsischen Schul-Medaille. Eisenach, Boetius, 1709.

Aber auch zu allgemein wichtigen geschichtlichen Gedenktagen sind in Schulen besondere Denkmünzen zur Verteilung gelangt. So lesen wir z. B., daß am 2. November 1842 in dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und in der Königlichen Realschule zu Berlin auf Veranlassung des Magistrats eine feierliche Zusammenkunft der Lehrer und Schüler der oberen Klassen behufs Verteilung von drei Reformations-Denkmünzen stattgefunden hat. Solche Schenkungen sind noch vielfach vorgekommen; da die Gabe jedoch selbst nichts mit der Schule zu thun hat, gehen wir hier nicht weiter auf diese Art von Medaillen ein.

Dagegen verdienen nach den Namen von Schulmünzen im weiteſten Sinne ſolche Stücke, die zu Ehren van berühmten Lehrern aller Arten geſchlagen worden ſind. Bei Gelegenheit der 13. Hauptverſammlung des Bayriſchen Volksſchullehrervereins zu München am 4. bis 9. Auguſt 1896 war eine pädagagiſch-hiſtariſche Ausſtellung geſchaffen, in welcher die Abteilung E, Medaillen und Münzen einen Glanzpunkt bildete; unter den ungefähr 100 Stücken befanden ſich mehrere Medaillen berühmter Pädagagen. Zu Ehren des ſeiner Zeit berühmten Philoſaphen Chriſtian (ſeit 1745 Freiherrn van) Walf, der van 1706—1723 in Halle a. S. lehrte, dann aber vertrieben wurde und in Marburg in Heſſen eine ehrenvalle Stellung fand, bis er van König Friedrich II. wieder nach Halle zurückberufen wurde, ſind drei Medaillen geſchlagen. Die eine zeigt auf der Varderſeite Wolfs Bild und Namen und auf der Rückſeite falgende Inſchrift: En aevi nostri hermeten trismeg. nat. Vratisl. a. MDCLXXIX d. XXIV. Jan. qui mathesin perviam philosophiam firmam et utilem reddidit clare et distincte utramque docuit Halae ab a. MDCCVI Marburgi ab a. MDCCXXIII nemini gravis nisi aemulis. Anderer Art iſt die Medaille, welche die Stadt Caſſel dem Rektor des Lyceums Profeſſor Dr. N. Caeſar zum ſeinem 50jährigen Amts-Jubiläum am 1. April 1834 überreichen ließ, da auf ihr die Widmung nur eingraviert iſt. Die Vorderſeite trägt einen geflügelten Genius mit einem Eichenkranze und der Umſchrift: Dem Verdienſte, auf der Rückſeite iſt innerhalb eines Eichenkranzes eingraviert: Dem Herrn Profeſſ. Nathanael Caeſar Dr. Rector des hieſigen Lyceums, Caſſel d. 1. April 1834. Endlich ſei nach eine Schulmünze erwähnt, die den Übergang zur nächſten Gruppe bildet, mit der Inſchrift auf dem Averſe: Carolo Lud. Richtero Lycei Cassell. Rectori. Nat. MDCCXXXVII. denat. MDCCCII, auf dem Reverſe: Grati quot supersunt discipuli. MDCCCXLVII.

**4. Prämienmünzen (Brabeonen).** Die ſoeben beſchriebene zu Ehren des Rektors Richter geſchlagene Medaille dient als Prämienmünze, indem ſie noch jetzt demjenigen zur Univerſität abgehenden Primaner des Kgl. Friedrichs-Gymnaſiums zu Caſſel verliehen wird, der ſich nach dem Urteile ſeiner Lehrer während ſeines Aufenthalts in Prima durch Fleiß und Sittlichkeit bewährt hat. Sie iſt unter andern am 25. Januar 1877 auch dem Prinzen Wilhelm van Preußen, Königl. Haheit, zugeſprochen worden.

Daß in früheren Jahrhunderten zahlreiche Brabeonen verliehen worden ſind, iſt bekannt. Auf ihnen iſt dann aber meiſt eine diesbezügliche Inſchrift angebracht. In Nürnberg finden wir ſchon vom Jahre 1577 an derartige Münzen, in Regensburg aus dem Jahre 1618 und auch in Attorf ſind ſie von 1577 bis 1626 faſt jedes Jahr ausgeteilt worden. Aus dem Jahre 1584 ſtammt eine Preismünze für die lateiniſche Schule zu „Labach (ſa!) im Hertzogthum Crain". Beſonders in Breslau, in Hamburg und in der Schweiz war die Verteilung derartiger Belohnungen an Schüler um 1600 herum ſehr häufig. Aber noch in viel ſpäterer Zeit finden wir dieſe Sitte var. Sa wurde an der Wundarzneiſchule zu Düſſeldorf im September jeden Jahres eine Prüfung abgehalten, die in einer Bewerbung um drei aus Landesmitteln bewilligten Preiſen in ſilbernen Denkmünzen im Werte von 15, 10 und 5 Gulden beſtanden. Und nach in dieſem Jahrhundert kommen einzelne Münzen-Verteilungen für Schüler var, wie z. B. an der ſog. Bürgerſchule (Realſchule) in Caſſel van 1833 bis 1836 und an der Handwerkerſchule ebenda van derſelben Zeit an. In der Jetztzeit iſt dieſe Art der Belohnung recht ſelten gewarden. An einer Anzahl von Kunſt-Akademieen iſt ſie dagegen nach in regelmäßigem Gebrauche wie z. B. an der Kgl. Zeichenakademie in Hanau.

Was die Form dieſer Brabeonen anlangt, ſo iſt ihre Gräße zunächſt recht verſchieden; ich habe ſie gefunden zwiſchen 27 und 60 mm Durchmeſſer. Auf dem Averſe finden ſich meiſt Gegenſtände, die auf das Weſen der betreffenden Schule hindeuten, häufig auch allegariſche Bildniſſe wie eine Allee von Bäumen, ein mit Darnen umzäunter hoher Berg aber auch die Ehre, Minerva, Victaria, ein Ziehbrunnen, Schiff, Ölbaum, ein Hamſter, Baſilisk, Panther u. ſ. w.; häufig iſt auch ein Sparn angebracht, aber es winken Lorbeerkränze dem glücklichen Sieger. Die Inſchriften ſind ebenfalls ſehr verſchieden: neben bene merenti, praemium virtutis et diligentiae findet ſich auch einfach: Belobung oder für bewieſenen Fleiß. Daneben kammen nach kurze Sprüche var wie: Nulla hora sine linea, honos alit artes, perfer et obdura, moram custodia pensat, angustum virtutis iter aber auch sobrietas victrix Veneris u. ſ. w. Auch die Wahlſprüche berühmter

Männer kommen vor, ſo derjenige Karls V: Plus ultra auf Brabeonen in Ulm. Eine eigenartige Preismünze ſei ſchließlich noch erwähnt, die in den Jahren 1821, 22, 23 an die acht beſten Schüler einer von den Freimaurern in Caſſel gegründeten Knabenfreiſchule verteilt wurde. Sie zeigt eine Hand, die mit ausgeſtrecktem Zeigefinger nach einem von oben beſtrahlten Auge weiſt, und die Inſchrift: Erkenntnis, während auf der Rückſeite ſich ein Bienenkorb mit 9 darum fliegenden Bienen, ferner ein Rechteck mit darauf ſtehendem kleinen Kreuze und zwei mit einer Ecke übereinander geſchobene Vierecke befinden. Auf dem Randumlaufe befindet ſich vertieft die Freimaurer-Jahreszahl, alſo 5821, bezw. 22 und 23.

Vielfach kommen auch ganz allgemeine Verdienſtmedaillen vor, von denen auch manche zu Schulzwecken gebraucht worden ſind. Häufig ſind ſie dann mit der ſpeziellen Zweckbeſtimmung durch Eingravieren von Ort und Zeit verſehen, oft aber auch ſo benutzt, ſo daß ihre Verwendung ſchwer nachzuweiſen iſt.

**5. Verwendbarkeit als Prämie.** Eine geſunde Erziehung ſtrebt dahin, dem Zögling die Liebe zur Sache zu eigen zu machen, ihn ohne äußere Reizmittel zu veranlaſſen ſeine Schuldigkeit zu thun. Das Lob eines Lehrers, die Anerkennung des erfolgreichen Strebens eines Schülers von ſeiten der Eltern und der Erzieher gewähren einem braven Kinde eine ſo hohe Freude, daß es eines äußeren Zeichens dafür gar nicht bedarf. „Man ſoll", ſagt Herbart in ſeinem Umriß pädagogiſcher Vorleſungen, „keinen Ehrgeiz künſtlich nähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücken."

Wo indeſſen die Mittel zu Prämien vorhanden ſind, können ſie fleißigen und braven Schülern bei der nötigen Vorſicht und bei Vermeidung von allem Gepränge, wie es die Jeſuiten und Philanthropiſten geliebt haben, ruhig gewährt werden. Meiſt beſtehen dieſelben nun aus Büchern, was ja den Zwecken der Schule am beſten zu entſprechen ſcheint. Aber hierbei iſt die richtige Auswahl ſehr ſchwer, und manchem Schüler dürfte wohl die Freude an ſeinem Prämienbuche, die ihm doch bereitet werden ſoll, durch den Inhalt desſelben weſentlich verringert worden ſein, ſei es deshalb, weil er demſelben wenig Intereſſe entgegen zu bringen vermag, ſei es auch darum, weil er ihm längſt bekannt iſt; denn der Sohn wohlhabender Eltern wird von dieſen leicht und gern mit guter geiſtiger Nahrung verſorgt werden. Somit haben Bücher einen ungleichen Wert für die Schüler, ja ſie können ihn in ſpätern Jahren mehr und mehr verlieren. Anders verhält ſich dies bei Brabeonen, die Zweck und Zeit der Verleihung angeben. Dieſe haben nur einen ideellen und darum für alle gleichen Wert, ſie können nicht durch Kauf erworben und nicht durch die Zeit entwertet werden. Außerdem ſind ſie auch im ſtande den äſthetiſchen Sinn des Schülers zu bilden und ihm Anregung zu geben zur Beachtung des Kleinen im Münzweſen.

Somit ſprechen wir uns für Verteilung von Medaillen aus da, wo eine Prämienverleihung überhaupt noch beſteht, im Gegenſatze zu einer Äußerung auf der X. Direktoren-Verſammlung der Provinz Pommern (Verhandlungen d. Dir.-Verſ. XXVII. Bd., S. 136). Im übrigen iſt zu vergleichen der Artikel: Belohnung im erſten Bande dieſes Handbuchs.

Wie dieſe Schulmünzen auch der geſchichtlichen Forſchung dienen können, ſei ſchließlich noch an einem Beiſpiele gezeigt. In Caſſel war mit dem Collegium Carolinum ein Seminarium Chirurgicum verbunden. Im Jahre 1791 wurde das Carolinum mit der Univerſität Marburg vereinigt. Vom chirurgiſchen Inſtitute weiß man nur, daß es am 6. Januar 1815 wiederhergeſtellt und am 29. Juni 1821 aufgelöſt worden iſt. Nun iſt aber eine Preismedaille vorhanden, die auf der Vorderſeite die Inſchrift: Guilelmus I D. G. S. R. J. Elector Hass. Landgr., auf der Rückſeite: Bene merenti Institutum Guilelm. Chirurg. d. d. trägt. Obwohl nun der Landgraf von Heſſen auch nach dem Wiener Kongreſſe ſich noch Kurfürſt nannte, konnte er doch nur von der Erhebung zum Kurfürſten an bis zur Aufhebung des deutſchen Reiches, alſo von 1803 bis 1806, ſich S. R. J. d. h. Sancti Romani Imperii Elector nennen. Folglich haben wir zu ſchließen, daß das chirurgiſche Inſtitut nach Auflöſung des Carolinums ſelbſtändig beſtanden und erſt in der Zeit der weſtfäliſchen Fremdherrſchaft eingegangen iſt.

**Litteratur:** Fr. Chriſtian Leßer, Beſondere Müntzen, Welche Sowohl auf Gelehrte Geſellſchafften Als auch Auf gelehrte Leute Sonderlich auf den theuern D. Martin Luthern geprägt worden. 1739 Franckfurt und Leipzig, M. Blohberger. — Emblemata anniversaria Acad. Norimb. quae est Altdorfii juventutis exercitandorum causa indo ab a. 1577 usque ad annum 1616 proposita oratiunculis erud. et nerv.

in Panagyrib. Academic. explicata Norib. 1617. — Christian Junckers, Dresdensis, Discours (siehe im Texte). — Will, Nürnberger Münzbelustigungen. Altorf 1766. — Imhof, Sammlung eines Nürnberger Münz-Kabinetts. Nürnberg 1782. — Kundmann, Joh. Chr., Academiae et scholae Germaniae .... cum Bibliothecis, in nummis. Breslau 1741. — Schmieder, Handwörterbuch der gesamten Münzkunde und Nachtrag. Halle und Berlin 1815. — Hoffmeister, Jakob C. E., Historisch-kritische Beschreibung aller ..... hessischen Münzen, Medaillen und Marken. 3 Bde. Cassel. — Laverrenz, Die Medaillen und Gedächtniszeichen der deutschen Hochschulen. — M. Kirmis, Die Numismatik in der Schule, Progr. Neumünster 1888. — Knabe, Karl, Über Schulmünzen im ehemaligen Kurhessen. Progr. Oberrealschule Cassel 1894. — Zerstreute Bemerkungen findet man in vielen schulgeschichtlichen Darstellungen, — ferner in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausg. von K. Kehrbach Jahrgang 1 bis VIII. Berlin 1891—1898. — Von numismatischen Zeitschriften, in denen gelegentlich über unsern Stoff eine Bemerkung vorkommt, seien erwähnt: Monatsblatt der numismatischen Gesellschaft in Wien. — Numismatisches Litteraturblatt. Rastatt (Baden). — Zeitschrift für Numismatik. Berlin. — Numismatisch-sphragistischer Anzeiger. Hannover. — Berliner Münzblätter. Berlin. — Blätter für Münzfreunde. Leipzig. — Der Sammler, herausg. von Brendicke. Berlin. — Schließlich sei noch auf den Artikel: Schulprämien in Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens — und auf den Aufsatz: Belohnung in diesem Handbuche verwiesen.

Marburg. K. Knabe.

## Schulmuseum

1. Bedürfnis und Aufgabe. 2. Einrichtung. 3. Die bestehenden Schulmuseen.

**1. Bedürfnis und Aufgabe.** Jedem ist bekannt, wie ungemein mannigfaltig und wechselnd die Gegenstände sind, die für die Jugend gedruckt und gefertigt werden; Neues entsteht und vergeht, Altes taucht wieder auf und wird mit Recht oder Unrecht zum zweitenmale vergessen. Was nun gerade der einzelne Lehrer und Erzieher in seiner Praxis und aus gelegentlichen Anschauungen kennen gelernt hat und was sich ihm augenblicklich zum Ankaufe darbietet, ist im Vergleiche zu all den vorhandenen guten Leistungen nur ein kleiner Bruchteil; manche Gegenstände werden überhaupt nur in kleinen Kreisen bekannt. Man kann wohl behaupten, daß eine genügende Kenntnis des Handwerkszeugs für ihren Beruf die meisten Lehrer an höheren wie niederen Schulen nicht besitzen. Besonders gilt dies selbstverständlich von denjenigen, deren Unterrichtsthätigkeit die Benutzung von vielen anderen als litterarischen Hilfsmitteln mit sich bringt. Eine Besserung ist in dieser Hinsicht nur von Einsichts- und Auskunftsstätten zu erwarten, welche das vergleichende Studium der litterarischen und technisch-pädagogischen Lehr- und Lernmittel zu ermöglichen im stande sind. Auf keinen Fall können die üblichen Wege, die Kenntnis von Gegenständen für Erziehung und Unterricht zu vermitteln — so unentbehrlich sie auch sind — genügen, nämlich Inserate und Kataloge, Beschreibungen und Beurteilungen in Zeitschriften und Jahrbüchern, Lehrmittelgeschäfte, Ausstellungen bei Fach- und allgemeinen Lehrerversammlungen. Systematisch eingerichtete und fachmännisch geleitete Schulmuseen müssen gegründet werden. Dieselben sollen nicht nur Gelegenheit geben, in das Empfehlenswerte, sondern auch in die geschichtliche Entwickelung der Hilfsmittel Einsicht zu gewinnen. Dadurch, daß diese streng gruppenweise nach sachlichen Gesichtspunkten aufgestellt und der vergleichenden Betrachtung zugänglich gemacht werden, kann nicht ausbleiben, daß minderwertige Leistungen im Handel zurückgedrängt, gute Hilfsmittel bevorzugt und mehr gekauft werden, was zur Folge haben muß, daß letztere von Autoren, Fabrikanten und Verlegern bei Neuanfertigung mehr und mehr vervollkommnet werden können. Versprechen wir uns einen erheblichen Nutzen von solchen Instituten als Einsichtsstätten, so können sie doch auch durch briefliche Auskunftserteilungen viel Gutes wirken, Private und Anstalten jeder Art vor Fehlgriffen bewahren.

**2. Übersicht der Gesichtspunkte für die Einrichtung.** Der voraussichtenden Darstellung gemäß würde etwa folgende Einrichtung wünschenswert sein:

a) Inhalt der Ausstellungsräume: α) Die Lehrmittelsammlungen in nachstehenden Hauptgruppen: 1. Schulbau: Pläne, Ansichten und Modelle von Schulgebäuden; Zeichnungen und Modelle zur Darstellung von Heizungs-, Lüftungs- und Abortanlagen; — 2. Schulausstattungsgegenstände: Schulbänke verschiedenster Systeme; Wandtafeln mit Zubehör, Geräte zum Anbringen von Landkarten, Anschauungsbildern u. s. w.; hygienische Hilfsgeräte; — 3. Religion: Wandbilderwerke, Reliefs, Wandkarten, Bibelatlanten; — 4. Geschichte: Wandbilder, Wandkarten, Wandtabellen, Atlanten, Handkarten; plastische Darstellungen; — 5. Erdkunde: Schulwandkarten, Atlanten, Handkarten, Gegenstände

für das Kartenzeichnen; Wandbilder; Reliefdarstellungen; Globen, Tellurien, Planetorien, Sternkarten; geodätische Geräte; Hilfsmittel zum Betriebe des heimatkundlichen Unterrichts; Sammlungen von Natur- und Kulturprodukten zur Charakterisierung einzelner Landesräume; — 6. Naturwissenschaft: a) Natürliche Gegenstände und körperliche Nachbildungen von Naturobjekten zur Anthropologie, Tier-, Pflanzen-, Steinkunde und Erdgeschichte. Hilfsgeräte dazu; Industrieprodukte; Pläne von botanischen Schulgärten; b) Apparate, Modelle, Hilfsgeräte für den physikalischen und chemischen (auch technologischen) Unterricht; c) Wandbilder für alle Zweige des naturwissenschaftlichen Unterrichts; d) naturwissenschaftliche Atlanten. Keineswegs darf man sich im Schulmuseum bestreben, möglichst viele Naturalien aufzustellen, sondern es kann sich hier nur darum handeln zu zeigen, wie für den Unterricht gewählt, zubereitet und nachgebildet wird. — 7. Mathematik und Rechnen: Körperliche Veranschaulichungsmittel für den Rechen-, stereometrischen und trigonometrischen Unterricht. Gegenstände für die Lehre von den Maßen und Gewichten; Wandrechentafeln, Wandrechenfibeln; — 8. Elementar-Anschauungs-, Lese- und Schreiblesenunterricht: Wandbilder, Lesemaschinen u. s. w.; — 9. Zeichenunterricht: Gyps-, Holz- und Drahtmodelle; Hilfsapparate zum perspektivischen Zeichnen; Wandvorlagen; Vorlagen in 8°, 4° und Fol. zum Einzelgebrauch; Zeichenmaterialien; — 10. Schreibunterricht; — 11. Musik; — 12. Turnen und Leibesübungen überhaupt: Geräte; — 13. Handarbeits- bezw. Werkstattsunterricht: Vorlagen, Werkzeuge u. s. w. für weibliche und Knabenhandarbeit; — 14. Häusliche Erziehung: Gegenstände, deren Benutzung sich auf das Haus beschränkt, mit Ausnahme der Unterhaltungsbücher: bildende Beschäftigungsmittel, Spiele, Kinderpulte, orthopädische Gegenstände; — 15. Kindergarten; — 16. Blinden- und Taubstummenunterricht; — 17. Fachschulen. — Schülerleistungen, den einzelnen Gruppen zugeordnet. β) Die Bibliothek: Bücher und Zeitschriften aus dem Gesamtgebiete der Erziehungs- und Unterrichtskunde. Ferner: Bilder, Büsten und Autogramme von Pädagogen; bildliche Darstellungen von geschichtlich-pädagogischem Interesse, z. B. berühmt gewordene Anstalten, Scenen aus dem Schulleben aller Völker und Zeiten.

b) Katalog- und Lesezimmer, enthaltend den Katalog des Museums, bibliographische Auskunftsmittel, Sammelwerke aller Art, Zeitschriften, Lehrmittel-Preisverzeichnisse u. dergl.

c) Hörsal für Vorträge.

d) Verwaltung. Nur wenn eine Mehrzahl in ihren Fachkenntnissen sich ergänzender tüchtiger Schulmänner an dem Institute thätig sind, kann dasselbe den erwünschten Nutzen stiften. Diese haben nicht nur den Besuchern den erforderlichen Aufschluß zu geben und schriftliche Auskunfts-Anfragen zu beantworten, sondern auch dafür Sorge zu tragen, daß die Resultate des Studiums der pädagogischen Hilfsmittel zusammen mit den in der Praxis gewonnenen Erfahrungen in Jahrbüchern und Zeitschriften veröffentlicht werden.

**3. Die bestehenden Schulmuseen.** Die Errichtung der ersten Schulmuseen fällt in die Mitte unseres Jahrhunderts, die bedeutendsten, mit den reichsten Mitteln arbeitenden und vielseitigsten Veranstaltungen dieser Art finden wir im Auslande und zwar meistens als Staatsinstitute, die dem Unterrichtsministerium direkt unterstellt sind; unter ihnen nehmen die Museen von Paris und Brüssel wohl die erste Stelle ein. Der Errichtung eines großen deutschen Reichs-Schulmuseums ist man auffallender Weise noch nicht näher getreten. Von welch außerordentlich großem praktischen Nutzen für die pädagogischen Bestrebungen unseres Vaterlandes und für die Kulturgeschichte ein solches sein würde — mindestens ebenso wertvoll wie ein Postmuseum — läßt sich leicht ermessen. Die Pädagogische Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig mit rund 30000 Werken, eine ungemein wichtige Schöpfung ihres langjährigen Direktors Julius Beeger, würde einen schönen Grundstock für ein pädagogisches Nationalmuseum Deutschlands bilden. Ebenso wie diese umfangreichste deutsche pädagogische Bibliothek sind die Schulmuseen Deutschlands (mit Ausnahme der an erster und dritter Stelle unten aufgezählten) Privatunternehmungen, sämtlich aber unbedeutende Anfänge mit unzureichenden Einkünften. Doch würden neben einer staatlichen Centrale Provinzialmuseen beschränkteren Umfanges und gute Lehrmittelsammlungen an Seminaren im Interesse der Lehrer-Bildung und -Fortbildung stets ein Bedürfnis bleiben. — Die gegenwärtig bestehenden Schulmuseen seien hier aufgezählt, die beigefügte Zahl ist das Gründungsjahr.

1. Deutsches Reich.

München (1875): Permanente Ausstellung des Kreisvereins von Oberbayern für Lehr-

mittel und Schuleinrichtungsgegenstände (ſtaatlich). — Berlin: a) (1876) Deutſches Schulmuſeum, Veranſtaltung des Berliner Lehrervereins; b) (1877) Städtiſches Schulmuſeum. — Magdeburg (1881): Lehrmittelausſtellung des Lehrervereins der Provinz Sachſen. — Roſtock (1887): Mecklenburgiſches Volksſchulmuſeum (Vereinsunternehmen). — Jena (1888): Schulmuſeum, durch einen Verein als „Thüringer SM." gegründet, ſeit 1898 Beſtandteil des Pädagogiſchen Univ.-Seminars. — Hildesheim (1889): Schulmuſeum (Hildesheimer Lehrerverein). — Kiel (1890): Schleswig-Holſteiniſches Schulmuſeum (Kieler Lehrerverein). — Braunſchweig (1891): Schulmuſeum (Braunſchweiger Landeslehrerverein). — Breslau. — Hamburg.

2. Ausland.

Graz (1881): Permanente Lehrmittelausſtellung (Privatveranſtaltung). — Budapeſt (1877): Landes-Lehrmittelmuſeum (Staatsbeſitz). — Zürich (1875): Peſtalozzianum, ebenſo wie die 3 nachfolgenden Privatunternehmung mit regelmäßiger Staats- und Gemeindeunterſtützung. — Bern (1879): Schulausſtellung. — Freiburg (1883): Permanente Schulausſtellung. — Neuenburg (1886): Permanente Schulausſtellung. — Brüſſel (1880): Musée scolaire national (ſtaatlich). — Amſterdam (1876): Nederlandsch Schoolmuseum (Niederländiſche Lehrergenoſſenſchaft). — Rotterdam: Schulmuſeum. — Paris (1879): Musée pédagogique et bibliothèque centrale de l'enseignement primaire (ſtaatlich). — London (1857): South Kensington Museum, Educational Division (ſtaatlich). — Dublin: Die umfangreichen Sammlungen des ſtaatlichen Science and Art Department, ſtreng genommen nicht hierher gehörend. — Kopenhagen: Dansk Skolemuseum. — Madrid (1882): Museo Pedagogico (ſtaatlich). — Petersburg (1864): Schulmuſeum (ſtaatlich). — Waſhington (1868): The United States Bureau of Education, Library and Museum Division (ſtaatlich). — Rio de Janeiro (1883): Museu Escolar Nacional (Vereins-Veranſtaltung). — Toronto, Britiſch Kanada (1853): Educational Museum (ſtaatlich). — Tokio (1877): Musée pédagogique (ſtaatlich). — Melbourne (1891): Schulmuſeum (ſtaatlich).

Litteratur: Beeger, Die Päbag. Bibliotheken, Schulmuſeen und ſtändigen Lehrmittelausſtellungen der Welt. Leipzig, 1892. (84 Seiten.) Hierin die vollſtändigſten Litteraturangaben.

Jena. Pilz.

## Schulpflicht

ſ. Schulzwang

## Schulpolizei

ſ. Regierung der Kinder

## Schulprogramme

1. Einleitung. 2. Schulnachrichten. 3. Beigaben. 4. Programmentauſch. 5. Koſten. 6. Programmenverzeichniſſe.

**1. Einleitung.** Programm (griech. *πρόγραμμα*) bedeutet eine öffentlich und ſchriftlich bekannt gemachte Nachricht, insbeſondere die Ankündigung einer Reihenfolge, in welcher gewiſſe Veranſtaltungen erledigt werden ſollen, zu denen eingeladen wird. Vergl. Konzert-, Feſt-, Reiſeprogramm. Die früheſten Schulprogramme in Deutſchland hatten zunächſt nur dieſe Beſtimmung: die Gelehrtenſchulen kündigten durch ſie und zwar in lateiniſcher Sprache öffentlich Schulfeiern an und luden zu denſelben ein. Erſt die Philanthropiſten bedienten ſich hierbei der deutſchen Sprache. — Eine Schulfeier konnte aus beſonderer Veranlaſſung in das Schuljahr hineinfallen; am natürlichſten aber war es, eine ſolche am Schluſſe desſelben bei Gelegenheit der öffentlichen Prüfungen und der Entlaſſung der zur Univerſität abgehenden Schüler regelmäßig zu veranſtalten. Da lag es nun nahe, mit dem einladenden Programme einen Bericht über die Arbeit der Schule an der ihr anvertrauten Jugend, über den Lehrer- und Schülerbeſtand und über wichtigere Ereigniſſe während des verfloſſenen Schuljahres zu verbinden, einmal gewiſſermaßen zur Erklärung und Begründung deſſen, was die Schulfeier den eingeladenen Gäſten darbot, dann aber und zwar hauptſächlich, damit dasjenige Publikum, von deſſen Intereſſe und Vertrauen die höhere Schule getragen zu werden wünſchen mußte, auch genügend von dem Leben und Treiben, den Zwecken und Zielen der Schule unterrichtet würde. So wurden „Schulnachrichten", mit den Programmen verbunden, Brauch, bis ſie ſchließlich allgemein als erforderlich anerkannt und auch von den Behörden amtlich angeordnet wurden. Weckten und nährten ſo die Programme das Intereſſe an den höheren Schulen ſeitens des

größeren Publikums — das der wissenschaftlich Gebildeten besaßen sie schon längst dadurch, daß Leiter und Lehrer besondere Aufsätze und Abhandlungen den Programmen beigaben, welche Wünsche zu Nutz und Frommen ihrer Anstalten, Darlegungen aus dem Gebiete der Pädagogik, aber auch rein wissenschaftliche Untersuchungen brachten. Denn neben der Fürsorge für ihre Schulen, neben der Praxis, welche die Arbeit an den Schülern erforderte, wollten sie gerade durch die letzteren darthun, daß der wissenschaftliche Geist, welchen sie in der Jugend wecken sollten, in ihnen selbst lebendig sei nnd auch wissenschaftliche Früchte zu zeitigen vermöge. Diese jetzt sog. „Beigaben" zu den Programmen sind eine uralte Sitte. Über die ältesten vermag der Unterzeichnete allerdings keine näheren Angaben zu machen. So viel steht aber fest, daß sie schon vor Jahrhunderten erschienen. Die älteste Schulschrift z. B. der Güstrawer Domschule ist aus dem Jahre 1645. In dieser Beziehung wird wohl allmählich die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte volles Licht schaffen. (S. Art. Päd. Presse.)

**2. Schulnachrichten, Jahresberichte.** „Schulnachrichten" ist der allgemeinere Begriff; „Jahresberichte" sind sie zu benennen, wenn sie sich nur auf den Zeitraum eines Jahres beziehen. Bevor ihre Herausgabe behördlich angeordnet wurde, waren sie freiwillige Leistungen der Anstaltsdirektoren, wie noch heute bei höheren Privatschulen, und demnach waren auch ihr Inhalt, die Gliederung und der Umfang desselben, ebenso die Zeit ihres Erscheinens ganz und gar dem pädagogischen Ermessen und Geschick derselben anheimgegeben. In Preußen wurde aber 1824 allen Gymnasien nicht nur ihre alljährliche Herausgabe, sondern auch eine bestimmte Anordnung ihres Inhalts vorgeschrieben. Seitdem erst haben sie also hier den Charakter amtlich notwendiger Schulschriften. Sie sind deshalb auch ausschließlich von den Direktoren zu verfassen, da ja diese allein im Mittelpunkte des Lebens ihrer Schulen stehen und über das für die Jahresberichte notwendige Material verfügen. Daher ist auch jeder Direktor seiner Schulbehörden für Inhalt und Form seiner Schulnachrichten, von denen er ihr einige Exemplare einzureichen hat (s. u.), voll verantwortlich. Als Zwecke ihrer Veröffentlichung giebt die preußische Ministerialverfügung von 1885 an: Die Jahresberichte sollen einerseits dazu dienen, in denjenigen Kreisen, welche an der Wirksamkeit der einzelnen Anstalt besonders beteiligt sind, das Interesse für dieselbe rege zu erhalten; andererseits dazu, den vorgesetzten Behörden einen Einblick in die gesamte Organisation und in die einzelnen Einrichtungen jeder Schule zu ermöglichen und dadurch, wie schon 1826 in einer besonderen Verfügung an das Konsistorium in Berlin gesagt wurde, die Kontralle über dieselbe zu erleichtern. Deshalb mußten sie auch von Anfang an in deutscher Sprache abgefaßt werden; nur in der Provinz Posen wurde früher noch eine polnische Übersetzung für nötig erachtet. Wir meinen aber, daß nach zwei andere Zwecke nicht außer acht gelassen werden dürfen. Da nämlich die Schulnachrichten sämtliche Schulverhältnisse, soweit nicht etwa einzelne von diesen amtliche Zurückhaltung erfordern, für den Zeitraum jedes Schuljahres endgiltig und für die Öffentlichkeit bestimmt festlegen, so sind sie nicht bloß für die jeweilige Gegenwart, sondern auch für spätere Geschlechter von nicht zu unterschätzendem schulgeschichtlichen Werte. Was finge z. B. derjenige, welcher bei geeigneter Gelegenheit einen treuen geschichtlichen Rückblick auf die Vergangenheit einer Anstalt geben will oder muß, ohne die Jahresberichte aus jener Vergangenheit an? Und da sie eben amtlichen Charakter besitzen, mit Sorgfalt und Genauigkeit hergestellt werden müssen, so sind sie für jede Schulstatistik von unersetzlichem Werte. Alle diese Zwecke begründeten daher von je nicht nur die Notwendigkeit der Schulnachrichten an sich, sondern auch ihr alljährliches Erscheinen insbesondere. Nur ganz vereinzelt sind nach Wiese 2- oder 3jährige Zwischenräume zwischen ihren aufeinanderfolgenden Veröffentlichungen in Vorschlag gebracht worden. Was aber gegen solche spricht, auch wenn die Lehrkurse einjährige sind, braucht nicht noch besonders auseinandergesetzt zu werden. Als daher neben den Gymnasien andersgeartete öffentliche höhere Schulen*)

*) Bis 1882 bestanden in Preußen a) Gymnasien; b) Realschulen I. O. (nachher Realgymnasien genannt); c) Realschulen mit 9jährigem Kursus ohne Latein (nachher Oberrealschulen gen.); d) Progymnasien; e) Realschulen II. O. (nachher Realschulen gen.); f) Höhere Bürgerschulen, welche den Realschulen I. O. in den entspr. 7. Jahreskursen gleichgestellt waren (nachher Realprogymnasien gen.); g) andere höhere Bürgerschulen und Gewerbeschulen. Seit 1891 bestehen Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen mit 9jährigem Kursus und die entspr. Progymnasien, Realprogymnasien, Real- (höhere Bürger-)schulen mit 6jährigem Kursus. —

entstanden und staatliche Anerkennung erlangten, wurden auch sie zur Herausgabe jährlicher Schulnachrichten verpflichtet. Der Zweck, der mit ihnen in früheren Jahren immer noch verbunden war, als Einladungsschriften zu Schulfeierlichkeiten, insbesondere also zu den öffentlichen Schulprüfungen zu dienen, ist jetzt fast überall in Preußen mit der nur zu billigenden Aufhebung dieser Prüfungen fortgefallen; und wenn sie auch hie und da noch zur feierlichen Entlassung der Abiturienten einladen, so betrachtet das hier niemand mehr als einen zwingenden Grund für ihr Erscheinen. Sie sind eben als amtliche Rechenschaftsberichte die Hauptsache geworden. Bloße Einladungen würden heutzutage die so zahlreich erscheinenden öffentlichen Tagesblätter in noch vollkommenerer und billigerer Weise vermitteln.

Zu der 1824 verfügten bestimmten Anordnung des Inhalts trat 1841 eine weitere Verfügung, um die vielfachen Verschiedenheiten und zum Teil auffallenden Mängel hinsichtlich der Titelblätter zu beseitigen und die Katalogisierung der Schulnachrichten zu erleichtern. Das Titelblatt sollte den Namen und Sitz der Anstalt, das Schuljahr, die Veranlassung, den Inhalt, die Vornamen und den Zunamen des Verfassers der beigegebenen wissenschaftlichen Abhandlung bestimmt und vollständig angeben. Seit dem Programmentausch durch Teubner-Leipzig muß das Titelblatt auch links unten die von Teubner jedes Jahr festgesetzte Tauschnummer tragen. 1885, also nach einem 60jährigen Zeitraum, wurde zur Wiederherstellung der für den dienstlichen Gebrauch unentbehrlichen Übereinstimmung der Schulnachrichten, welche im Verlaufe dieser langen Zeit bei den erheblichen Veränderungen in der ganzen Organisation der höheren Schulen verloren gegangen, zum Teil auch willkürlich unbeachtet gelassen worden war, und zur Vervollständigung derselben folgendes angeordnet, wozu später noch eine Vorschrift, den Bericht über das Turnen betreffend, gegeben wurde, welche wir gleich mit einfügen. Wir bemerken vorweg, daß in keinem anderen deutschen Staate so ins Einzelne gehende Vorschriften über den Inhalt der Schulnachrichten, seine Anordnung und formelle Gestaltung bestehen, wie in Preußen, mit Ausnahme von Waldeck, Braunschweig und der Reichslande, welche fast dieselben Vorschriften haben.

Die Schulnachrichten sollen folgende Abschnitte in der angegebenen Reihenfolge enthalten:

I. **Die allgemeine Lehrverfassung** der Schulen und zwar:

1. Die Übersicht über die einzelnen Lehrgegenstände und die für jeden derselben bestimmte Stundenzahl. Es ist die Stundenzahl für jede Klasse und in der letzten Spalte die Gesamtzahl der Stunden für jedes Fach anzugeben. Das Zusammenlegen zweier Klassen in einem Lehrgegenstande ist besonders kenntlich zu machen.

2. Die Übersicht der Verteilung der Stunden unter die einzelnen Lehrer. Dieselbe giebt für jeden Lehrer das von ihm verwaltete Ordinariat, die ihm in den einzelnen Klassen übertragenen Lehrgegenstände mit Bezeichnung der Stundenzahl, die Gesamtzahl seiner Stunden. Hierbei sollen an den staatlichen und nichtstaatlichen Anstalten mit Dienstalterszulagen die Lehrer nach folgenden Klassen geordnet werden. 1. Professoren mit dem Range der Räte IV. Klasse, nach dem Datum der Verleihung des letzteren. 2. Sonstige Professoren. 3. Oberlehrer, nach dem Oberlehrerdienstalter. 4. Wissenschaftliche Hilfslehrer. 5. Zeichenlehrer mit mindestens 14 Zeichenstunden wöchentlich. 6. Sonstige festangestellte technische und Elementarlehrer. 7. Hilfslehrer für technischen und Elementarunterricht. Ist das Datum der Verleihung der IV. Rangklasse bei mehreren dasselbe, so entscheidet das Datum des Professorenpatents; falls auch dieses das gleiche ist, entscheidet das absolute Dienstalter. Die letzte Bestimmung gilt auch bezw. für 2—7. Bei der Entscheidung, ob Elementarlehrer, welche die Prüfung als Mittelschullehrer und pro rectoratu bestanden haben, vor oder nach den Zeichenlehrern unter 5. anzuführen sind, sollen vor allem das Dienstalter und die bisherige Praxis ins Gewicht fallen.

3. Die Übersicht über die während des abgelaufenen Schuljahres erledigten Lehraufgaben. Dieselbe ist nach Klassen von I abwärts zu ordnen unter Angabe des Ordinarius einer jeden Klasse. In den einzelnen Klassen sind die Lehrgegenstände in derselben Reihenfolge wie in dem für die Reifezeugnisse vorgeschriebenen Schema aufzuzählen. Bei jedem Lehrgegenstande ist die Stundenzahl, das eingeführte Lehrbuch und der Name des Lehrers anzugeben. Wenn an einer Schule wahlfreier Unterricht im Englischen, Polnischen oder Dänischen erteilt wird, so ist die Lehraufgabe an der betreffenden Stelle einzuschieben, zu-

gleich aber die Wahlfreiheit des Unterrichts kenntlich zu machen. An den Anstalten, an welchen für jedes der beiden christlichen Bekenntnisse Religionsunterricht erteilt wird, ist die Lehraufgabe für jedes der beiden Bekenntnisse unter der Aufschrift Religianslehre aufzunehmen. Ferner sind die Aufgaben für die deutschen Aufsätze in I und II, diejenigen für die lateinischen Aufsätze an Gymnasien, für die französischen an Realschulen, sowie die bei der Reifeprüfung im Deutschen, in den fremdsprachlichen Aufsätzen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften bearbeiteten Aufgaben bei den betreffenden Lehrgegenständen in kleinerem Druck auszuführen. Am Schlusse der Übersicht ist anzugeben, wieviel Schüler von der Teilnahme an dem Religiansunterricht des betreffenden Bekenntnisses befreit worden sind. — Hinter dieser Übersicht folgen an den Anstalten, an denen wahlfreier jüdischer Religionsunterricht erteilt wird, unter besanderer Überschrift die Mitteilungen über Stundenzahl und Lehraufgaben dieses Unterrichts; Angabe des Namens des Lehrers. — Hieran schließen sich gleichfalls unter besonderer Überschrift die Mitteilungen über den technischen Unterricht:

a) Turnen. Die Anstalt besuchten (mit Ausschluß der Varschulklassen) im S....., im W..... Schüler. Van diesen waren befreit

| | vom Turnen überhaupt: | | von einzelnen Übungsarten: | |
|---|---|---|---|---|
| auf Grund ärztlicher Zeugnisse | im S. ...., | im W. .... | im S. ...., | im W. .... |
| aus anderen Gründen | im S. ...., | im W. .... | im S. ...., | im W. .... |
| zusammen | im S. ...., | im W. ...., | im S. ...., | im W. .... |
| also von der Gesamtzahl der Schüler | im S. ....%, | im W. ....%, | im S. ....%, | im W. ....% |

Es bestanden bei .... getrennt zu unterrichtenden Klassen .... Turnabteilungen; zur kleinsten von diesen gehörten ...., zur größten .... Schüler. (Hier sind etwaige Bemerlungen über das Turnen der Varschüler anzufügen.) Van .... besonderen Vorturnerstunden abgesehen, waren für den Turnunterricht wöchentlich insgesamt .... Stunden angesetzt. Ihn erteilten .... Hieran sind genauere Angaben anzuschließen über die für das Turnen im Freien und in geschlossenen Räumen bei der Anstalt vorhandene Gelegenheit; insbesondere ist anzugeben, ob ihr ein Turnplatz und eine Turnhalle zur Verfügung stehen, ob diese in der Nähe der Schule liegen, und ab sie als zu ihr gehörig uneingeschränkt benutzt werden können. Hinzuzufügen sind alsdann Mitteilungen über den Betrieb der Turnspiele und die Beteiligung der Schüler an ihnen, sawie über etwa bestehende Schülervereinigungen zur Pflege van Bewegungsspielen und Leibesübungen. Endlich ist auch festzustellen, wie viele Schüler bereits Freischwimmer sind, und wie viele van diesen das Schwimmen erst im Berichtsjahre erlernt haben. Der Zahl der Freischwimmer ist die Angabe beizufügen, welchem Prazentsatz von der Gesamtzahl der Schüler sie entspricht.

b) Gesang: Bezeichnung der Abteilungen und der Stundenzahl jeder Abteilung; Name des Lehrers.

c) Wahlfreien Zeichnen: Angabe der Abteilungen und Stunden, der Zahl der teilnehmenden Schüler; Name des Lehrers. —

Die Lehraufgaben sind für die Klassen mit 2jähriger Lehrzeit (bei ungeteilter I u. s. w.) in jedem Jahre abzudrucken; für die Klassen mit 1jähriger Lehrzeit darf der Abdruck der Lehraufgaben unter besanderen Umständen ausnahmsweise unterbleiben, doch sind in diesem Falle, wenn es sich um I oder II handelt, die in dem fremdsprachlichen Unterrichte gelesenen Schriftwerke anzugeben. Es wird freigestellt, hinter der Übersicht über die Lehraufgaben eine Zusammenstellung der bei dem Unterrichte gebrauchten Lehrbücher folgen zu lassen.

II. **Verfügungen der vorgesetzten Behörden.** In der Übersicht sind nur diejenigen Verfügungen aufzunehmen, deren Kenntnis für die beteiligte Öffentlichkeit ein besanderes Interesse hat. Der Inhalt derselben ist derartig wiederzugeben, daß dadurch das Verständnis der getroffenen Bestimmungen dem Leser möglich wird.

III. **Chronik** der Schule. In diesen Abschnitt gehören Mitteilungen über den Beginn des Schuljahres, über vaterländische, kirchliche und andere Feierlichkeiten, über Veränderungen im Lehrkärper, über Unterbrechungen des regelmäßigen Unterrichtsganges durch Krankheit, Beurlaubung und dienstliche Abwesenheit van Lehrern, sowie über außerordentliche Ereignisse, welche sich während des abgelaufenen Jahres zugetragen haben.

IV. **Statistische Mitteilungen.**

## A. Frequenztafel für das Schuljahr 1897/98.*)

| | A. Gymnasium | | | | | | | | | | B. Vorschule | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | O I | U I | O II | U II | O III | U III | IV | V | VI | Zus. | 1. | 2. | 3. | Zus. |
| 1. Bestand am 1. Februar 1897 | 12 | 16 | 15 | 22 | 29 | 27 | 36 | 40 | 38 | 235 | 36 | 39 | 42 | 117 |
| 2. Abgang bis zum Schlusse des Schuljahres 1896/97 | 8 | 2 | 1 | 4 | — | 1 | — | 2 | — | 18 | — | 1 | 3 | 4 |
| 3a. Zugang durch Versetzung zu Ostern | 12 | 10 | 15 | 20 | 19 | 28 | 32 | 34 | 30 | 200 | 35 | 38 | — | 73 |
| 3b. Zugang durch Aufnahme zu Ostern | 1 | — | — | 2 | 1 | 3 | 5 | — | 5 | 17 | — | — | 39 | 39 |
| 4. Frequenz am Anfange des Schuljahres 1897/98 | 17 | 12 | 19 | 25 | 29 | 38 | 45 | 40 | 39 | 264 | 41 | 41 | 40 | 122 |
| 5. Zugang im Sommerhalbjahr | — | 1 | — | — | 2 | — | — | 2 | — | 5 | 1 | — | — | 1 |
| 6. Abgang im Sommerhalbjahr | 3 | — | — | 4 | — | 3 | — | 2 | 1 | 13 | — | — | — | — |
| 7a. Zugang durch Versetzung zu Michaelis | 1 | — | 2 | — | — | — | — | — | — | 3 | — | — | — | — |
| 7b. Zugang durch Aufnahme zu Michaelis | — | — | — | 2 | — | 1 | 2 | — | — | 5 | — | — | — | — |
| 8. Frequenz am Anfange des Winterhalbjahres | 15 | 13 | 21 | 23 | 31 | 36 | 47 | 40 | 38 | 264 | 42 | 41 | 40 | 123 |
| 9. Zugang im Winterhalbjahre | — | — | — | — | 1 | — | — | — | 2 | 3 | — | — | — | — |
| 10. Abgang im Winterhalbjahre | 2 | — | 1 | 2 | — | 1 | 2 | — | — | 8 | 1 | — | — | 1 |
| 11. Frequenz am 1. Februar 1898 | 13 | 13 | 20 | 21 | 32 | 35 | 45 | 40 | 40 | 259 | 41 | 41 | 40 | 122 |
| 12. Durchschnittsalter am 1. Febr. 1898 | 20,3 | 19,2 | 18 | 16,2 | 15,8 | 14,7 | 13 | 11,3 | 10,6 | — | 9,3 | 8,7 | 7,6 | — |

Die ——— bedeutet, daß beide Klassen zusammen unterrichtet werden. — Als Termin für die Frequenzen unter 4 und 8 gilt der Schluß der zweiten Schulwoche. — An Schulen mit Wechselcötus tritt zwischen 3 a und b, bezw. 7 a und b die Rubrik: Durch Übergang in den Cötus M, bezw. Cötus O.

## B. Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler.

| | A. Gymnasium | | | | | | | B. Vorschule | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ev. | Kath. | Diss. | Jüd. | Einh. | Ausw. | Ausl. | Ev. | Kath. | Diss. | Jüd. | Einh. | Ausw. | Ausl. |
| 1. Am Anfange des Sommerhalbjahres | 204 | 42 | 2 | 16 | 183 | 77 | 4 | 98 | 18 | — | 6 | 102 | 19 | 1 |
| 2. Am Anfange des Winterhalbjahres | 204 | 41 | 2 | 17 | 184 | 76 | 4 | 98 | 19 | — | 6 | 103 | 19 | 1 |
| 3. Am 1. Februar 1898 | 201 | 41 | 2 | 15 | 183 | 72 | 4 | 97 | 19 | — | 6 | 103 | 18 | 1 |

Das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst haben erhalten Ostern 1897: 19, Michaelis: 2 Schüler. Davon sind zu einem praktischen Berufe abgegangen Ostern: 4, Michaelis: keiner.

*) Das amtliche Schema im Centralblatt enthält Rechenfehler, welche hier vermieden sind.

C. Übersicht über die Abiturienten. Zu- und Vornamen; Geburtstag und -ort; Glaubensbekenntnis; des Vaters Lebensstellung und Wohnort; die Zeit des Aufenthalts auf der Anstalt, insbesondere in I; der erwählte Beruf.

V. **Sammlungen von Lehrmitteln.** Es sind die aus den etatsmäßigen Mitteln im Laufe des Jahres beschafften Vermehrungen

der Lehrmittel sowie die der Anstalt gemachten Geschenke aufzuführen.

VI. **Stiftungen und Unterstützungen von Schülern.**

VII. **Mitteilungen an die Schüler und deren Eltern.** In diesen Abschnitt gehören als regelmäßig wiederkehrende Veröffentlichungen die Bekanntmachung über die Schlußprüfung, die Abiturientenentlassung, den Anfang des neuen Schuljahres und die Aufnahmeprüfung; ferner ministerielle Erlasse von allgemeinem pädagogischen Interesse u. dergl. —

In Bayern haben sämtliche staatliche Mittelschulen Jahresberichte zu liefern, welche nach der Schulordnung von 1891 enthalten sollen: Verzeichnis der Lehrer, der Lehrpensa nebst Stundenzahl und ihren Lehrern, der Themata der deutschen Aufgaben in den drei oberen Klassen, der Schüler mit den näheren Personalien und eine kurze Chronik. — In Sachsen sind die Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen zur Herausgabe von Schulnachrichten verpflichtet, welche Veränderungen und sonst bemerkenswerte Ereignisse enthalten sollen, ferner das Schülerverzeichnis, die vorgetragenen Lehrgegenstände und die Zahl ihrer Stunden, die Themata der deutschen und lateinischen Aufsätze. — In Württemberg sind nur die Vollanstalten verpflichtet. Die Schulnachrichten haben zu enthalten: Übersicht über die behandelten Lehrstoffe, Chronik, Übersicht über die benutzten Lehrmittel. — In Baden die Mittelschulen. Die frühesten Vorschriften gab die Verordnung von 1836, die jetzt geltenden die von 1869, welche durch einen Erlaß von 1881 ergänzt wurden. — In Hessen besteht eine Verpflichtung zur Herausgabe nicht, und deshalb bestehen auch nicht besondere Vorschriften betr. des Inhalts u. s. w. Üblich ist ihre Veröffentlichung bei den Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen, Lehrerseminarien und einigen höheren Mädchenschulen. — In Mecklenburg-Schwerin geschieht die Herausgabe observanzmäßig jedes Jahr, bei den Realprogymnasien nur von Zeit zu Zeit. Vorschriften betr. des Inhalts bestehen nicht. — In Elsaß-Lothringen haben alle öffentlichen höheren Schulen Jahresberichte zu veröffentlichen, mit Ausnahme der erst in der Entwickelung begriffenen. Über den Inhalt s. o. —

**3. Die Beigaben.** In Preußen wurde 1824 mit dem Jahresbericht auch die Beifügung einer abwechselnd in lateinischer und deutscher Sprache abzufassenden wissenschaftlichen Abhandlung für die Gymnasien angeordnet. Sie sollte einen wissenschaftlichen, dem Berufe eines Schulmannes nicht fremden, das Interesse mindestens der gebildeten Stände am öffentlichen Unterricht im allgemeinen oder an den Gymnasien insbesondere erweckenden Gegenstand behandeln, dessen Wahl innerhalb dieser Grenzen dem Verfasser überlassen blieb. Auch sollte gestattet sein, statt derselben eine in dem betr. Gymnasium schon gehaltene Rede abdrucken zu lassen, wenn dieselbe jenem Zwecke entspräche oder sich durch inneren Wert besonders auszeichnete. Zur Abfassung der Abhandlung wurden der Direktor und die Oberlehrer verpflichtet, welche 1826 ermächtigt wurden, von Zeit zu Zeit statt derselben auch Abrisse einzelner Disziplinen, wie sie auf bestimmten Stufen der Schule gelehrt würden, abdrucken zu lassen. In einzelnen Provinzen wurden auch die ordentlichen Lehrer verpflichtet, in anderen (Westfalen, Schlesien) zwar nicht, wohl aber wurde ihnen hier die Berechtigung zur Lieferung einer Abhandlung zuerkannt. Auch die Progymnasien, die Real- und die höheren Bürgerschulen lieferten bald, ohne jedoch hierzu verpflichtet zu sein, wissenschaftliche Abhandlungen. Wie bei den Gymnasien blieb auch bei ihnen die Wahl des Themas dem Autor gänzlich überlassen. Durch eine ministerielle Verfügung von 1837 wurde aber zweierlei allgemein gerügt, daß nämlich Gegenstände zur Sprache gebracht würden, die entweder garnicht in den Kreis der in diesen Gelegenheitsschriften zu behandelnden Gegenstände gehörten, oder doch (wie z. B. der Unterschied der Gymnasien und Realschulen, ihrer Verfassung und Bestimmung) auf eine den Zweck verfehlende ungehörige Weise behandelt würden. Daher wurde jetzt die bei den Gymnasien der Rheinprovinz schon längst bestehende Anordnung auch auf die übrigen Gymnasien und höheren Lehranstalten ausgedehnt, daß die Anstaltsdirektoren gehalten sein sollten, die Handschrift des herauszugebenden Programms der vorgesetzten Provinzialbehörde oder einem Kommissar derselben vorzulegen, welche befugt sein sollten, alles Ungehörige, namentlich alle einseitigen, das richtige Urteil über die bestehenden Schuleinrichtungen verwirrenden Kämpfe und vor allem persönliche Angriffe zurückzuweisen und den Druck von dergleichen zu versagen. Erst 1852 wurde diese regelmäßige Vorlegung der Handschriften, weil sie oft die rechtzeitige Drucklegung ver-

zögerte, beseitigt, die Kontrolle aber den Direktoren übertragen bis auf solche Fälle, in denen einem oder dem anderen von ihnen betr. der Durchsicht der Handschriften nicht recht getraut wurde. Doch sollten auch die gedruckten Programme, deren Handschriften nicht vorgelegen hätten, nach ihrer Veröffentlichung immer noch einer genauen Durchsicht unterworfen werden, und unverzüglich sollte eine Rüge da eintreten, wo Veranlassung zu einer solchen gegeben wäre. Seit den 60er Jahren ist jede Vorlegung der Handschriften bei den Behörden beseitigt. Aber noch heute sind die Direktoren auch für den Inhalt der Abhandlungen nach dieser Richtung hin verantwortlich.

Die Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 verfügte auch für die Realschulen I. Ordnung eine jährliche wissenschaftliche Abhandlung. Der Stoff sollte vorzugsweise aus den diesen Anstalten eigentümlichen Unterrichtsgebieten entnommen werden. So wünschenswert es wäre, daß von ihnen außerdem unter den Gegenständen von allgemeinem Interesse von Zeit zu Zeit auch das griechische und römische Altertum berücksichtigt würden, um Darstellungen wichtiger Seiten des öffentlichen und privaten Lebens, der wissenschaftlichen Thätigkeit, der Poesie und der Kunst der Alten zu geben und dem Verständnisse weiterer Kreise zugänglich zu machen, so eigneten sich doch streng philologische Untersuchungen über griechische und römische Sprache und Litteratur und lateinisch geschriebene Abhandlungen nicht für ein Realschulprogramm. Da diese Vorschriften auch in der Folge nicht immer genügend beobachtet wurden, wurden 1866 die Realschulen wieder an ihre Pflicht, das Interesse des Publikums am öffentlichen Unterricht zu pflegen, gemahnt. Es würde namentlich im Latein und in der Geschichte eine Erkenntnis des Unterschiedes zwischen Gymnasium und Realschule vermißt; viele Realschulprogramme trügen ein gymnasiales Gepräge u. s. w. Aufs neue wurden die Provinzialschulbehörden aufgefordert, verstärkt auf die Realschulprogramme ihr Augenmerk zu richten und namentlich nicht zu gestatten, daß Abhandlungen lateinisch abgefaßt würden oder philologische Detailuntersuchungen enthielten, die, wenn sie auch noch so anerkennenswert wären, in wissenschaftliche Zeitschriften u. dergl. gehörten. Geschichte, namentlich des betr. Landesteils, der Stadt, der Schule, ferner Litteratur, Kunst, Fragen der praktischen Pädagogik böten ja unerschöpflichen Stoff, die Wissenschaft zu „popularisieren", was in rechter Weise zu thun auch eine Kunst und ein Verdienst wäre. — In Bayern haben die Lyceen und Gymnasien seit ihrem Bestehen Beigaben gebracht. Für die Realgymnasien besteht die Verpflichtung seit 1891, welche in demselben Jahre für die Lyceen aufgehoben wurde. Die Beigaben sollen wissenschaftlichen Inhalts sein und ihr Umfang soll in der Regel 2 Druckbogen nicht übersteigen. Ihre Abfassung ist dem freien Belieben der Lehrer anheimgestellt. — In Sachsen sind die Gymnasien und Realgymnasien seit 1877 zu Beigaben verpflichtet. Sämtliche ordentliche wissenschaftliche Lehrer haben die Abfassung zu übernehmen. Die Wahl des Themas ist freigestellt. — In Württemberg sind die Vollanstalten seit 1874 zu Beigaben verpflichtet. Letztere sind von den ordentlichen Lehrern (von U-II bis O-I) zu verfassen. Das gewählte Thema ist der Kultusministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen zur Genehmigung mitzuteilen, die aber thatsächlich immer erteilt wird. — In Baden haben die Gymnasien und Progymnasien „in der Regel" Beigaben zu liefern. Die Verordnung von 1836 verlangte „eine kurze wissenschaftliche Abhandlung", die von 1869 verlangt eine Abhandlung „aus dem Kreise der gelehrten Studien oder pädagogischen Erfahrungen". Sie schreibt der Direktor oder ein anderer Lehrer der Anstalt. — In Hessen bestehen auch in betreff der Beigaben keine Vorschriften. — In Mecklenburg-Schwerin erscheinen die Beilagen nach altem Brauch in den Programmen der Vollanstalten ohne besondere amtliche Vorschrift. Die Themata sind alljährlich bis zum 15. Oktober dem Ministerium einzureichen. Früher verfaßten die Lehrer observanzmäßig dem Amtsalter nach diese Arbeiten; jetzt übernimmt sie, wer zu schreiben wünscht. — In Elsaß-Lothringen haben die öffentlichen höheren Schulen seit Februar 1873 alle 2 Jahre eine Abhandlung zu liefern, und zwar sind zur Abfassung derselben die fest angestellten akademisch gebildeten Lehrer verpflichtet. —

So allgemein die Notwendigkeit der jährlichen Schulnachrichten immer anerkannt worden ist, ist das mit den wissenschaftlichen Beigaben zu denselben von jeher nicht der Fall gewesen (Schleiermacher, Klix), so viele Fürsprecher und Verteidiger sie auch gefunden haben; denn ein notwendiger Zusammenhang zwischen beiden bestand und besteht eben thatsächlich nicht; und daher haben auch einzelne Großstädte mit einer

größeren Zahl ſtädtiſcher höherer Lehranſtalten in Rückſicht ouf die nicht geringen Koſten und vor allem darauf, daß den Verfaſſern wiſſenſchoftlicher Abhondlungen zu ihrer Veröffentlichung in der neueren Zeit mehr wiſſenſchoftliche Zeitſchriften zu Gebote ſtehen, als früher, die Herousgabe einer Beigabe abgeſchafft. Die weſtfäliſche Direktorenkonferenz von 1867 ſprach einſtimmig ous, daß eine amtliche Verpflichtung fernerhin nicht mehr aufrecht zu erhalten ſei, weil ja ouch zu erwarten ſtände, daß auch ohne dieſe die Lehrer von ihren wiſſenſchaftlichen und pädogogiſchen Beſtrebungen in bisheriger Weiſe weiterhin Zeugnis oblegen würden. 1875 erfolgte in Preußen amtlich die allgemeine Aufhebung der Verpflichtung. Wenn trotzdem in einzelnen Provinzen die betr. Kommiſſarien für die höheren Schulen auf dieſe Beigobe zu den Schulnachrichten großen Wert legten und damit einen gewiſſen Druck auf die Lehrer zur Abfaſſung einer ſolchen ousübten, ſo konnten ſie die letztere doch immer nur als ein nobile officium der Lehrer anſehen und verlangen. Die ſchleſiſche Direktorenkonferenz von 1882 erklärte allerdings mit Mehrheit, doß die Aufhebung der Verpflichtung für den wiſſenſchaftlichen Geiſt der höheren Lehranſtalten nachteilig ſei. Sie trat aber auch den beſchränkenden Beſtimmungen über den Inhalt der Abhandlungen entgegen, wie einſtimmig ſchon die Königsberger Direktorenkonferenz von 1865: Wohl und Behandlung des Stoffes bleiben frei.

Im Juli 1896 brochten „Die Grenzboten“ in Nr. 29 einen Aufſatz „Schulprogramme“. Der anonyme Verfaſſer ſprach ſich zwor nicht für den gänzlichen Wegfoll der wiſſenſchaftlichen Abhandlungen ous, wohl aber für eine große Beſchränkung ihrer Anzahl im Intereſſe der geplagten Lehrer, insbeſondere der weniger leiſtungsfähigen, im Intereſſe ouch der Erſparnis on Geld, welches beſſer zu Anſchaffungen für die oft mager bedachten Lehrerbibliotheken verwendet werden könnte. Schon die Dresdener Schulkonferenz von 1872 habe die zu bedenklicher Höhe angeſchwollene Programmlitteratur vermindern wollen. „Seitdem habe die Frage geruht. Es ſei nichts geſchehen, und die Programmlitteratur ſei in den letzten 30 Jahren zu einem Meere angeſchwollen.“ Sonderbarerweiſe erwähnt er ober die obengenonnte Verfügung von 1875 nicht.

Wenn nun trotz jener Verfügung immer noch viele Beigaben mit den Jahresberichten erſcheinen — Teubner kündigte für Oſtern 1898 395 aus den deutſchen Staaten an, mit Ausnahme von Bayern, das 1897 40 lieferte; ouf Preußen kamen 266, Sachſen 35, Baden 15, Hamburg 11, Elſaß-Lothringen 10, Württemberg 9 u. ſ. w. —, ſo ſind ſie jetzt doch durchweg nur freiwillige Leiſtungen der nicht mehr amtlich gezwungenen Lehrer und ein beredtes gutes Zeugnis für den die Lehrerwelt durchwehenden Geiſt, welcher zu ſchriftſtelleriſcher Produktion amtlicher Weckung und Nötigung nicht erſt bedorf und hoffentlich auch in der Zukunft nicht bedürfen wird. Daß nicht alle Beigaben „wiſſenſchaftliche“ ſind, iſt bekannt: Kataloge von Lehrer- und Schülerbibliotheken: Beſchreibungen von neuen Schulbauten, von Schulfeſten; gehaltene Schulreden; Lehrpläne; die Geſchichte einer Anſtalt; Überſetzungen ous fremdſprachlichen Klaſſikern in Proſa und Poeſie; Aufzählungen der Flora oder Fauno einer enger begrenzten Gegend u. dergl. m., und doch können ſie von pädogogiſcher, wiſſenſchaftlicher und künſtleriſcher Begabung und Durchbildung ihrer Verfaſſer ein ſchönes Zeugnis oblegen und nicht bloß allgemeines Intereſſe erregen. Daß ouch nicht olle „wiſſenſchaftlich“ ſich nennenden Beigaben es im engſten oder auch nur engeren Sinne des Wortes ſind, iſt nicht zu verwundern aus mehr als einem Grunde. Das hebt aber gewiß nicht die Anerkennung des Strebens und Gebens ihrer Verfaſſer noch irgend einer Richtung hin auf. Wer viel kann und hat, giebt eben reichlich; wer wenig, giebt ja auch das Wenige mit treuem Herzen. Und ſollte wirklich hin und wieder einer ſolchen „wiſſenſchaftlichen“ Beigabe jeder poſitive Wert abzuſprechen ſein, ſo beherzige man doch, daß für einzelne Lehrer von höheren Lehranſtalten genou ſo wie auch für einzelne Angehörige anderer Berufsarten mit gleichwertiger wiſſenſchaftlicher Vorbildung das Sprichwort zutrifft: non quovis ex ligno fit Mercurius. Übrigens hat der oben erwähnte Aufſatz dem preußiſchen Kultusminiſter Boſſe Veronlaſſung gegeben, erfahrene Schulmänner über die in ihm zur Beſeitigung der Programmflut gemochten, durchous nicht ganz neuen Vorſchläge zu hören. Eine praktiſche Wirkung ſteht aber immer noch aus! —

**4. Der Programmentauſch.** Er fand zu Anfang des 19. Jahrhunderts in Preußen, wie auch im übrigen Deutſchland, nur zwiſchen

Gymnoſien ſtatt und konnte auch nur zwiſchen dieſen alten Anſtoiten ſtattfinden, da andere höhere Schulen erſt in den Anfängen ihrer Entwickelung ſtanden und an Zohi gering woren. Er umfaßte auch nur einzelne Anſtalten und war ein Akt ihrer Freiwilligkeit. Bei dem großen Intereſſe aber, welches dieſe Gymnaſialpragramme allgemein und ganz beſonders bei den Gymnaſiollehrern ſelbſt erregten, mußte ſich allen Intereſſenten allmählich der Wunſch aufdrängen, daß der Austauſch womöglich alle Gymnaſien umfaſſen und unter eine amtlich geregelte Form gebracht werden möchte. Auf Antrag des Dir. Dr. Thiel-Königsberg i. N. ſchlug daher das Konſiſtorium in Berlin dem Miniſterium vor, alle preußiſchen Gymnaſien zu verpflichten, ſich ihre Schulſchriften alljährlich gegenſeitig mitzuteilen. Dieſer Vorſchlag wurde jedoch zunächſt unter Hinweis auf die Schwierigkeiten, welche ſeine Annahme im Gefolge haben würde, zurückgewieſen. Aber ſchon 1822 wurde der Programmentauſch unter den Gymnoſien jeder Provinz angeordnet, und zwar ſollte er durch die Vermittelung und unter der Verantwortlichkeit der betr. Konſiſtorien vor ſich gehen. Und ſchon 3 Jahre ſpäter wurde er auf alle Gymnaſien Preußens ausgedehnt; auch wurde die Ablieferung einer Anzahl Pragramme an die Univerſitäts- und on ondere Bibliotheken ſowie an Behörden vorgeſchrieben. Um die Vollſtändigkeit in der Anzahi der Pragramme und die Regelmäßigkeit in ihrer Zuſendung zu erreichen, verfügte das Miniſterium 1828, daß ſämtliche Konſiſtorien und Provinzial-Schulkollegien ſich gegenſeitig ſowohl die Anzahi der Gymnaſien ihres Verwaltungsbezirks und diejenigen Anſtalten, welche Pragramme ausgaben, als auch die Anzahl der verlangten Pragramme mitteilen ſollten; doß das Tauſchgeſchäft regelmäßig vor ſich gehen und innerhalb zweier Monote nach dem Erſcheinen der Programme beendigt ſein ſollte. Es erkannte dabei an, daß der Austauſch bisher von mannigfachem Nutzen geweſen ſei, da er nicht nur die Schulmänner mit den Lehrgegenſtänden und mit der Verfaſſung der Gymnoſien in den übrigen Provinzen bekannt gemacht, ſondern ihnen ouch durch die Vergleichung der Einteilung und Ordnung des Unterrichts nicht ſelten zu Verbeſſerungen Anlaß gegeben habe. Mit der Zeit vergrößerte ſich aber das Tauſchgeſchäft noch weiter. Denn dem Austauſch ſchloſſen ſich nach Vereinbarungen mit Preußen an: 1831 Frankfurt a. M. und Lübeck; 1834 Friedland i. M.; 1835 Meiningen; 1836 Sachſen und Kurheſſen; 1838 Schwarzburg-Sondershauſen und Naſſou; 1839 Braunſchweig, Sachſen-Weimar, Württemberg, Rudolſtadt und Altenburg; 1840 Lippe; 1843 Dänemark, auch für Island (jedoch dauerte der Programmentauſch nur bis 1855 und von da ab nur mit Holſtein weiter); 1845 Deſſau; 1851 Öſterreich (nur Austauſch deutſch oder lateiniſch geſchriebener Progromme); 1854 Hannover. Auf einen Antrag Schwedens 1844 behufs Beitritts konnte nicht eingegangen werden, ebenſowenig auf verſchiedene aus Rußland und Nordamerika geäußerte Wünſche. Anfangs der 60er Jahre umfaßte der Tauſch — nach Erler — gegen 350 Pragromme. Dieſer umfangreiche Tauſch erhöhte natürlich einerſeits den Behörden die Schwierigkeiten des Verteilungsgeſchäfts und erzeugte andererſeits in den Bibliotheken eine bedenkliche Maſſenanhäufung von Programmen. Es drängte ſich daher ſehr bald die Frage nach einer allſeitig befriedigenden Abänderung des Tauſchgeſchäfts auf. Mit ihr wie mit der ganzen Pragrammfrage beſchäftigten ſich ſchon 1855 der deutſche Philologentag, 1865 auf Veranlaſſung des Miniſters die Königsberger Direktorenkonferenz,*) 1866 ſämtliche Provinzialſchulkollegien, denen es überlaſſen blieb, vorher die Äußerungen einzelner Direktoren oder Lehrkörper einzufordern. Solche Äußerungen erſchienen auch in Zeitſchriften. 1867 verhandelte die weſtfäliſche Direktorenkonferenz über die Programmfrage. Es iſt hier jedoch weder Bedürfnis noch Raum, alle von den verſchiedenen Seiten gemachten, zum Teil einander widerſprechenden Abänderungsvorſchläge anzuführen. Wir bemerken nur noch ausdrücklich, daß bis dahin immer nur von den Gymnaſialprogrammen die Rede iſt. Auf die Progymnaſien, Real- und höheren Bürgerſchulen erſtreckte ſich der regelmäßige amtliche Austauſch nicht; vielmehr blieb es ganz dem Ermeſſen der betr. Provinzialbehörden event. auch den einzelnen Direktoren dieſer Anſtalten überlaſſen, ſich wegen gegenſeitiger Mitteilung der Programme mit einander in Verbindung zu ſetzen. — Endlich ſollte eine befriedigende Löſung gefunden werden. 1872 im Oktober wurde von der in Dresden abgehaltenen Konferenz von Schulbeamten aller deutſcher Staaten

*) Die Konferenz nahm den Vorſchlag der Buchhandlung Calvary & Co. Berlin betr. Übernahme des Programmentauſch einſtimmig an, wie auch die weſtfäliſche 1867.

(mit Ausnahme von Lippe-Detmold und Reuß ä. L.) unter anderem auch die Programmfrage als eine die höheren Schulen von ganz Deutschland berührende behandelt. Auf Grund der Konferenzvorschläge richtete schon im Dezember der preußische Kultusminister Falk an sämtliche deutschen Staatsregierungen folgende: Die Notwendigkeit regelmäßiger Veröffentlichungen bleibt nur für die Schulnachrichten bestehen; betreffs einer wissenschaftlichen Abhandlung besteht ferner kein Zwang; die Verbreitung der Schulnachrichten kann sich auf den Kreis des beteiligten Publikums und der betr. Behörden beschränken; zur weiteren Verbreitung gelangen in der Regel allein die mit einer wissenschaftlichen Abhandlung ausgestatteten Programme und zwar nur soweit ihre Mitteilung begehrt wird; die Vermittelung ist einer buchhändlerischen Centralstelle zu übergeben. Diese Vorschläge fanden die Zustimmung aller Staatsregierungen mit Ausnahme Bayerns, welches seine Ablehnung der Beteiligung an der neuen Tauscheinrichtung mit der Schwierigkeit begründete, in Themata der Abhandlungen immer schon längere Zeit vorher angeben zu können. Doch siehe weiter unten! Aber erst im Jahre 1876 traten für den Austausch der erscheinenden Programme neue Bestimmungen in Kraft, welche mit der Verlagsbuchhandlung von B. G. Teubner-Leipzig vereinbart wurden und zur Zeit noch bestehen. Durch Teubner erfolgt seitdem der Programmenttausch aller Anstalten, welche sich an demselbem überhaupt beteiligen. In erster Reihe stehen ausnahmslos die staatlichen Anstalten; dann die unter staatlicher Verwaltung stehenden; dann folgen die städtischen Anstalten, von denen nur verhältnismäßig wenige durch ihre Kuratorien mit Rücksicht auf die Kosten ausgeschlossen sind. Der Art nach sind es die Gymnasien und Progymnasien, Realgymnasien und Realprogymnasien, Oberreal-, Real- und höheren Bürgerschulen. Die Kadettenanstalten, Landwirtschaftsschulen, höheren Töchterschulen und insbesondere die höheren Privatschulen nehmen an diesem Austausch nicht teil, von ganz vereinzelten Ausnahmen abgesehen. Die Vereinbarungen mit Teubner lauten:

1. Jede der beteiligten deutschen Central-Unterrichtsverwaltungen sorgt dafür, daß sie zu Anfang November jedes Jahres von dem Titel aller der Abhandlungen Kenntnis hat, deren Veröffentlichung durch Gymnasial- oder Realgymnasial-Programme des nächsten Jahres beabsichtigt wird. 2. Das Verzeichnis dieser Abhandlungen, nach den Schulkategorieen und geographisch geordnet, wird um die Mitte November von jeder Regierung nach Leipzig gesandt. Die Teubnersche Verlagshandlung stellt danach sofort ein vollständiges, mit laufenden Nummern versehenes Verzeichnis zusammen und versendet dasselbe in zwei Exemplaren postfrei an die Direktoren der beteiligten Gymnasien und Realschulen, an die Universitäten und Bibliothekvorstände im Deutschen Reich sowie an die Schulbehörden mit dem Ersuchen, binnen 14 Tagen ein Exemplar zurückzusenden, in welchem die Programme, deren Mitteilung gewünscht wird, angestrichen sind. Die Universitäten werden in dem Verzeichnis ebenfalls aufgeführt, um die Bestellungen des Katalogs der Vorlesungen zu ermöglichen. Der Gegenstand des Proömiums wird dabei nicht angegeben Es bleibt überlassen, außerdem von Gymnasien und Realschulen, welche etwa in dem betreffenden Jahre keine wissenschaftliche, pädagogische oder sonstige Abhandlung den Schulnachrichten beifügen, auch letztere zu bestellen. Die Versäumnis rechtzeitiger Benachrichtigung der Buchhandlung würde gegebenen Falls die Folge haben, daß die zu spät eingehenden Bestellungen nicht mehr berücksichtigt werden können. 3. Die Teubnersche Verlagshandlung teilt, womöglich noch vor Ende des Jahres, den betreffenden Stellen postfrei mit, wie viele Exemplare des Programms gebraucht werden, so daß danach die Stärke der Auflage bemessen werden kann. Sie kann, um buchhändlerischen Nachfragen zu genügen, einige Exemplare mehr bestellen, ohne dafür zu einer besonderen Vergütung verpflichtet zu sein. 4. Die zur Verteilung bestimmte Zahl der Programme ist demnächst unmittelbar nach deren Erscheinen an die Teubnersche Buchhandlung abzusenden, welche ihrerseits die Weitersendung beschleunigen wird. 5. Die Portokosten für die Zusendung der Programme sind von den Empfängern zu tragen. Bei der Bestellung ist anzugeben, auf welchem Wege die Zusendung erfolgen soll, ob durch die Post, oder auf der Eisenbahn, oder durch Vermittelung einer namhaft zu machenden Sortiments-Buchhandlung am Orte des Empfängers; in letzterem Falle hat dieser sich über das Porto mit der betreffenden Buchhandlung zu verständigen. Zur Deckung der Kosten hat jede Schule, Universität und Bibliothek, welche sich an dem Programmentausch beteiligt, einen jährlichen Beitrag von 9 Mk. an

die Teubnersche Verlagshandlung zu zahlen. Das Format wurde von der buchhändlerischen Centralstelle auf $25^1/_2$ cm Höhe und $20^1/_2$ cm Breite, wenn beschnitten, angegeben.

Die Anordnung, nach welcher an die Schulbehörden des einzelnen Staates von den höheren Lehranstalten desselben jedesmal gleich nach dem Erscheinen des Programms einige Exemplare eingereicht werden sollten, wurde durch die neue Einrichtung nicht berührt. In Preußen waren zunächst nur die Progymnasien, die Real- und höheren Bürgerschulen verpflichtet, von jedem Programme, das sie veröffentlichten, gleich nach dem Erscheinen 5 Exemplare an die Geh. Registratur des Kultusministeriums einzusenden. 1875 wurde diese Bestimmung auch auf die Gymnasien ausgedehnt, 1877 die Zahl der Exemplare auf 6, 1894 auf 8 erhöht. Seit 1873 muß auch 1 Exemplar von denjenigen Programmen, welche auf die deutsche oder preußische Geschichte Bezug haben, an das Direktorium der Königl. Staatsarchive eingeschickt werden. In Bayern sind einzureichen 6 für das Ministerium selbst, 78 für Österreich, Straßburg und Upsala (Universitäten); 30 an die betreffende Kreisregierung; ferner Exemplare an eine Reihe anderer Centralstellen sowie an die 3 Landesuniversitäten; in Sachsen an die Behörde 12; in Württemberg 20, in Baden 35, in Hessen 12, in Mecklenburg-Schwerin 1 für Upsala, in Elsaß-Lothringen 7 u. s. w. — Die neue Tauscheinrichtung, gestand die preußische Verfügung vom 1. Juni 1874 zu, erscheine für den ersten Blick sehr kompliziert, aber der Zweck, bei der Beseitigung der bisherigen Übelstände das Gute der Sache zu erhalten, sei auf diesem Wege ohne Zweifel erreichbar, und ein einfacheres, alle in Betracht kommenden Momente berücksichtigendes Verfahren, das ebenso sicher zum Ziele zu führen verspräche, sei bis jetzt von keiner Seite in Vorschlag gebracht worden. Jedenfalls würde es der Mühe wert sein, mit der dargelegten Einrichtung für einige Zeit einen Versuch zu machen. — Dieser „Versuch" besteht jetzt schon 22 Jahre und hat sich meines Erachtens bewährt. Sobald ein Einverständnis zwischen den deutschen Staaten über die Ausführung des Planes erzielt war, sollte auch den außerdeutschen Staatsregierungen, welche bis dahin dem Programmenaustauschverbande angehört hatten, davon Kenntnis gegeben werden mit dem Anheimstellen des Anschlusses unter Fortdauer der bisherigen Gegenseitigkeit. Bayern hat sich auch dem Programmentausch durch Teubner angeschlossen, aber in folgender Weise. Teubner teilt in einem Nachtrage (s. u.) die zur Verfügung gestellten bayerischen Programmabhandlungen mit. Sie werden sämtlich nur an diejenigen Schulen gesandt, welche eine Abhandlung geliefert und alle Programme oder alle Abhandlungen verlangt haben. Der Rest steht ebensolchen Schulen, welche Auswahl getroffen haben, und in letzter Reihe den übrigen zur Auswahl zur Verfügung, soweit der Vorrat reicht. Österreich liefert nur Gymnasialprogramme durch Teubner und zwar nur an die Gymnasien in Preußen, Sachsen, Württemberg und Baden. Siebenbürgen tauscht auch durch Teubner aus und zwar die Programme der 7 Gymnasien Augsburgischen Bekenntnisses in Bystritz, Hermannstadt, Kronstadt, Mediasch, Mühlbach, Sächsisch-Regen, Schäßburg. — Der Gesamtaustausch aller deutscher Staaten, mit Ausnahme Bayerns, umfaßte 1898 784 Anstalten. —

**5. Die Kosten.** Nach Wiese machte die Deckung der Kosten in Preußen anfangs einiges Kopfzerbrechen und veranlaßte den sonderbaren Vorschlag, sie von den Schülern tragen zu lassen. Mit Recht aber wies ihn das Ministerium zurück: es fehle jeder Rechtsgrund, die Zahlung, wenn verweigert, zwangsweise beizutreiben. Deshalb wurden 1828 die Kosten auf die Anstaltskassen übernommen, gleichzeitig aber auch die Direktoren und Lehrer nochmals angewiesen, der Abhandlung einen nicht zu großen Umfang zu geben, sich vielmehr so einzurichten, daß das ganze Programm nicht aus mehr als 2, höchstens 3 Druckbogen bestehe. — Im Austausch hatte der Absender die Kosten der Packung, der Empfänger die der Fracht zu tragen. — Bis anfangs der 60er Jahre umfaßte der Austausch, wie schon oben erwähnt, gegen 350 Exemplare. Die Kosten aber betrugen nach Wiese in Preußen für das ganze Programmwesen schon 1860 schätzungsweise gegen 42000 Mk., 1865 nach Lehnerdt gegen 54000 Mk. Natürlich mußten sie sich mit der Vermehrung der höheren Lehranstalten auch mehren. Wiese berechnet sie für 1868 auf 73500 Mk., für 1873 auf 117000 Mk., und der oben genannte Aufsatz in den Grenzboten schätzt die Gesamtkosten in ganz Deutschland für 1896 auf 300000 Mk. Das ist freilich eine große Summe, vielleicht aber doch etwas zu hoch gegriffen. Die wirkliche würde jedenfalls bedeutend herabgehen, wenn der nur zu

billigende und daher auch von allen deutschen Staaten angenommene Vorschlag des preußischen Kultusministers von 1872: die Verbreitung der Schulnachrichten kann sich auf den Kreis des beteiligten Publikums und der betreffenden Behörden beschränken — nicht durch die, sagen wir unerklärlichen, Forderungen der Direktoren bezw. Rektoren unbeachtet gelassen würde. So verlangte mnn z. B. durch Teubner von der Anstalt des Unterzeichneten (Realschule) Ostern 1898 641 Schulnachrichten! In diesem Punkte müßte und könnte auch schließlich durchgegriffen werden durch die Bestimmung: Abhandlungen und Schulnachrichten erscheinen getrennt; letztere werden von den Anstalten selbst, nicht durch Teubner, und nur auf direktes Verlangen abgegeben. Eine zu diesem Zwecke von jeder Anstalt alljährlich bereit zu haltende Zahl von vorläufig etwa 100 Schulnachrichten würde sich schon nach Verlauf weniger Jahre den bis dahin eingelaufenen jährlichen Anforderungen gemäß leicht richtig stellen lassen, und zwar, wie ich stark vermute, nach unten hin.

**6. Verzeichnisse der Programmabhandlungen.** Daß solche ein Bedürfnis sind, wenn nicht die Abhandlungen, die thatsächlich brauchbare wissenschaftliche Ergebnisse zu Tage gefördert haben bezw. fördern, unverwertet in den Schulbibliotheken „begraben" bleiben sollen, ist klar. Westfalen hat seit 1826 auf seinen Direktoren-Konferenzen stehend eine „Programmenschau". Die Königsberger Direktoren-Konferenz von 1865 sprach den Wunsch aus, daß ein Verzeichnis aller seit 1827 erschienenen Programme durch die Staatsbehörde und auf Kosten derselben von einem geeigneten Manne angefertigt und dann gedruckt werde. Erfüllt wurde er nicht. Die bisher erschienenen bezw. weiter erscheinenden Verzeichnisse sind:

1. Die „Neue Monatsschrift von und für Mecklenburg" (Schwerin, W. Bärensprung) enthält in den beiden ersten Jahrgängen von 1792/93 ein Verzeichnis der gesnmten Mecklenburgischen Schulschriften von A. Ch. Siemßen, sowie im 3. Jahrgang einen Nachtrag dazu von Jugler. — Weitere Angaben finden sich in Fr. Bachmann, Die landeskundliche Litteratur über die Großherzogtümer Mecklenburg, Güstrow 1889.

2. Verzeichnis der Programme und Gelegenheitsschriften, welche an den Königl. Bayerischen Lyceen u. s. w. vom Schuljahr 1823/24 an erschienen sind. - S. Päd. Presse.

3. Verzeichnisse der Abhandlungen preußischer Gymnasien von 1825—37 von Gruber-Stralsund.

4. Desgl. von 1825—40 von Reiche-Breslau.

5. Desgl. und auch der Pragymnasien von 1825—41 von Winiewski-Münster.

6. Die Fortsetzungen von 1842—50 und 1851—60 von Hahn-Salzwedel.

7. Systematisches Verzeichnis u. s. w. von 1876—95. 3 Bände. Von Klußmann-Gera. S. Päd. Presse.

8. Verzeichnis der Programme, welche von den höheren Schulen Deutschlands (ausschl. Bayerns) veröffentlicht werden. Erscheint seit 1876 alljährlich vor Ostern bei B. G. Teubner-Leipzig. Vorausgeschickt sind die Vorlesungsverzeichnisse der Universitäten. Am Schlusse folgt Siebenbürgen mit den Programmen der Gymnasien Augsburgischen Bekenntnisses.

9. Nachtrng hierzu im folgenden Januar oder Februar, enthaltend die verspätet eingegangenen Abhandlungen und die Veränderungen des vorigen Verzeichnisses; ferner die zum Tausch gelangenden Pragramme aus Bayern; die Ankündigung der Gymnasialprogramme aus Österreich; endlich auch die Abhandlungen der Vorlesungsverzeichnisse der Universitäten.

10. Verzeichnis der von den Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien, Realprogymnasien, Oberreal-, Real- und höheren Bürgerschulen Deutschlands und der Gymnasien Österreichs im vorhergehenden Jahre veröffentlichten Programmnbhnndlungen, sachlich geordnet; abgedruckt am Schlusse der 2. Abteilung des Statistischen Jahrbuchs für die höheren Schulen von B. G. Teubner. Dieses Verzeichnis erscheint auch als Sonderabdruck (0,60 Mk.); auch einseitig bedruckt zum Auseinanderschneiden für den Bibliothekskatalog (0,80 Mk.)

11. Jahresverzeichnisse der an den deutschen Schulanstalten erschienenen Abhandlungen. Herausgegeben von der Königl. Bibliothek seit 1889. Asher & Co. Berlin. S. Päd. Presse. Sie enthalten auch die Abhandlungen der Anstalten, welche nicht am Tausch teilnehmen, welche aber alle verpflichtet sind, ein Exemplar ihrer Veröffentlichungen an die Königl. Bibliothek einzusenden.

Die Verzeichnisse unter 7 bis 11 genügen allen Ansprüchen. —

**Litteratur:** Bechstein, Die Litteratur der Schulprogramme. Leipzig 1864. — Verschiedene Auf-

säße: Bonitz in der Zeitschrift für die österr. Gymnasien 1864; Deinhardt, Todt, Klix in der Gymn. Zeitschrift 1866, Duden, Volckmar 1867; Frick in Jahns Jahrbüchern 1867. — Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, 1874. — Schmids Encyklopädie, Art. Programme von Erler, 1885. — Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 1886. — Protokolle der Direktorenkonferenzen: Prov. Preußen 1865, Westfalen 1867, Schlesien 1882 u. 97. —

Dirschau. Killmann.

## Schulreden in der Volksschule

1. Begriff. 2. Aufgabe und Stellung innerhalb der Schulfeier. 3. Anpassung an den Gedankenkreis der Zuhörer. 4. Besondere Anforderungen.

Unter Schulreden (Ansprachen) versteht man größere oder kleinere Reden, die bei besonderen Gelegenheiten vor einer Schulgemeinschaft („Schulgemeinde"): vor Schulkindern (und deren Lehrern), zumeist auch — doch nicht immer — zugleich vor Schulfreunden, Eltern der Schulkinder und Behörden vom Lehrer (Direktor) gehalten werden, — bei Veranstaltungen, die zwar außerhalb der eigentlichen Unterrichtsarbeit liegen, aber auf alle Fälle doch einen bestimmten pädagogischen Zweck verfolgen.

In Verbindung mit Gesängen und Deklamationen der Zöglinge, auch wohl mit sonstigen Vorführungen, wie Reigen, Turnübungen und Spielen, erstrebt die Schulrede, wie die Schulfeier (s. d.) überhaupt, die Pflege löblichen Gemeingeistes innerhalb der „Schulgemeinde", die innige Verknüpfung von Schule und Elternhaus und vor allem die Pflanzung und Pflege des individuellen, des sozialen und des ästhetisch-ethischen Interesses, das in jedem Gliede einer Schulgemeinschaft stark genug werden soll, um zum kräftigen Wollen zu reifen und gegebenenfalls als sittlich-religiöses Handeln in die Erscheinung zu treten. Ganz von selbst erfüllt die Schulfeier noch die Aufgabe, den gleichförmigen und darum für die Jugend leicht ermüdenden Gang durchs Schuljahr zu unterbrechen. Einen Wechsel von sauren Wochen und frohen Festen muß auch die Schule bieten, sie muß „Schulsonntage" (Scheibert) haben, und zu diesen gehört eine Art von belehrender und erhebender Predigt: die Lehrerrede.

Da jegliches Wollen im Gedankenkreise wurzelt, so wird die Schulfeier und mit ihr die Rede (Ansprache), ihren eigentlichen Zweck nur erreichen können, wenn sie den mit der jeweiligen (berechtigten!) Feier zusammenhängenden Gedankenkreis der Kinder und der übrigen Mitfeiernden mit immer neuen Vorstellungen füllt und fester gestaltet. Dem Bewußtsein der Feiernden dürften u. a. folgende Themate entsprechen: am Sedantage „Deutschland über alles, wenn es ... brüderlich zusammenhält" (Beispiele aus der den Kindern bekannten Geschichte); am Reformationsfeste „das Wort sie sollen lassen stahn" (Thätigkeit der Reformatoren; Autorität der Bibel); bei der Konfirmandenentlassung „im Herrn sind wir vereinet und bleibens allerwärts"; beim allgemeinen Schulfeste einer Stadt „siehe, wie fein und lieblich ist es, daß ꝛc." Aber auch die übrigen Teile des Festprogrammes — sei dies länger oder kürzer, gedruckt oder ungedruckt — dürfen nur Gaben (des Lehrers wie der Kinder) aufweisen, die mit der Festidee, dem Grunde der besonderen Veranstaltung, in innigstem Zusammenhang stehen oder ungezwungen in Beziehung zu derselben gebracht werden können. Und die Festrede in specie ist berufen, die Beziehung der Gesänge und Deklamationen zur Festidee erkennen zu lassen und auf diese Weise die gewünschte Einheit des Bewußtseins zu sichern, den Grund der Feier in den Kindern zu voller Klarheit und möglichster Stärke zu bringen. Wie man angesichts solch selbstverständlicher Forderung Festreden „über den Stadtplan des alten Rom" am 2. September, „über die deutschen Kolonieen" zum Geburtstage des Fürsten eines thüringischen Landes zu beurteilen hat, ist nicht zweifelhaft. Und die betr. Urteile können gewiß nicht deswegen gemildert werden, daß die „Schulrede" etwa in der Einleitung oder zum Schlusse den eigentlichen Grund der Feier mit einigen Worten „gestreift" hat. In der Verfügung der Königlichen Regierungen zu Posen und Bromberg (vom 10. Januar 1893) heißt es mit Bezug auf die Feier vaterländischer Gedenktage: „Wir haben die Wahrnehmung gemacht, daß bei der Feier der vaterländischen Gedenktage ... in der Schule unseres Bezirks der Zweck außer acht gelassen wird, den die Schule mit der Feier dieser Tage verfolgt. Wie bei aller sonstigen Thätigkeit der Schule, ist auch hier die erziehende Einwirkung auf die Kinder die Hauptsache. Und zwar soll sich diese Einwirkung an den genannten Festtagen mit besonderem Nachdrucke auf ein bestimmtes Ziel richten." — Übrigens gehört nicht zu jeder Feier auch unbedingt eine Rede des

Lehrers. Wenn das ganze Pragramm ohne eine solche die Festgedanken in erwünschter Fülle und Form wiederspiegelt, wenn ein gutes Festspiel (s. dramatische Aufführungen) oder ein van einem Kinde gut wiedergegebenes Bild aus dem Geschichtsunterricht („das Frühjahr 1813“, „Luther auf der Wartburg“) oder eine der Reise Beschreibung entnommene Erinnerung van der Schülerreise („das Kyffhäuserdenkmal“, „das Schlachtfeld van Jena“) diese sonst übliche „Rede“ ersetzen kann, — warum alsdann nach besonders reden? Im Interesse der Selbstthätigkeit der Kinder auch bei Festen möge der Lehrer überhaupt nicht zu ast und — wenn er es thut — nicht zu lange sprechen! Ihm fehlt es ahnedies nicht an Gelegenheit, außer durch die Vorbereitung und Leitung der Feier vielleicht durch seine Teilnahme am Chorgesang oder durch den mustergiltigen Vortrag eines Salagesanges oder eines selbstverfaßten Gedichtes nach ein gut Teil zum Gelingen des Ganzen beizutragen. „Das Fest“, sagt Scheibert sagar, „sei . . . nach allen seinen Teilen ein Werk der Schüler unter der leitenden Hand der Lehrer.“

Die Forderung, daß die Schulrede zur Pflege läblichen Gemeingeistes innerhalb der „Schulgemeinde“ mit beitrage und var allem dem Gedankenkreise der Kinder entspreche, scheint unerfüllbar zu sein, wenn der Lehrer (Direktar) zugleich var Erwachsenen und var Kindern steht und zudem var Zöglingen, die sehr verschiedenen Bildungsstufen angehören. Judes: auf die Eltern und sonstigen mitfeiernden Erwachsenen braucht der Redner nicht direkt Rücksicht zu nehmen; sie erscheinen ja in vielen Fällen, insanderheit da, wa es sich um eine Paräneſe handelt, als salche, in deren Namen zugleich gesprachen wird. Spezifische Elternfragen harren ihrer Beantwartung an Elternabenden (s. d.), bei Verabfassung von Schulprogrammen und bei Beratungen der Eltern mit dem Lehrer. In der irrigen Meinung aber, daß die Feier für die ganze Schule einheitlich und gemeinschaftlich sein müsse, werden bei dem Mangel eines großen Festsaales oft aus den einzelnen Klassen nur soviel Kinder zu der Feier zugelassen, als in dem vorhandenen größten Schulraume untergebracht werden können. Ein solches Verfahren entspricht nicht dem Zwecke, den die Feier haben soll. Wenn es an einem Raume fehlt, in welchem sämtliche Kinder vereinigt werden können, dann muß für die Feier eine Teilung nach Stufen oder Klassen vorgenommen werden, von welchen eine jede ihre besondere Feier unter Leitung eines Lehrers in einem passenden Schulraume hat. Alsdann kann der Inhalt der Rede und der Deklamationen der Fassungskraft der Kinder aufs genaueste angepaßt werden, die Rede vielleicht einer sogenannten „Festkatechese“ Platz machen und die ganze Veranstaltung mehr das Gewand des gewöhnlichen Unterrichts annehmen.

Aber auch da, wo ein genügend großer Saal für alle Klassen zur Verfügung steht, oder dann, wenn unter Gottes freiem Himmel — auf dem Turn- oder Spielplatze, auf einer Waldwiese — eine gemeinschaftliche Feier möglich ist, empfiehlt es sich, daß jeder Klassenlehrer die Kinder seiner Klasse var dem eigentlichen Schulaktus an vaterländischen Gedenktagen durch Mitteilung, Wiederholung und Besprechung der geschichtlichen Thatsachen und durch kurze Erläuterung der zum Vartrage bestimmten Gedichte und Lieder so varbereite, daß auch die Kleinsten die Eindrücke der gemeinschaftlichen Feier mit empfänglichem Gemüt und mit einigem Verständnis in sich aufnehmen. Gräfe ist übrigens der Meinung, daß ein Schulfest und mit ihr die Schulrede keineswegs verfehlt sei, wenn ein Schüler nicht alles aufzufassen und zu begreifen im stande wäre. „Immerhin wird das Gemüt angesprachen, und die Erinnerung an salche Feste erhält sich bis in die späteren Lebensjahre, und der in der Jugend empfangene unbestimmte Eindruck trägt dann nicht selten in Gesinnung und That Früchte, wenn sie auch nicht gerade als Früchte der Schulfeste bestimmt nachgewiesen werden können ader auch nicht van diesen allein abgeleitet werden dürfen. Jeder richte nur einen aufmerksamen Blick auf seine eigene Jugendzeit, und er wird finden, wie Dinge, die er damals nicht verstand, die sich aber seiner Erinnerung einprägten, für ihn mehr oder minder Bedeutung gewannen haben.“

Auf alle Fälle hat als Ideal aber dach zu gelten, daß jeder Satz der Rede reiflich überlegt sei, ob er auch appercipiert werden könne, und daß der Grundgedanke der Rede oder Ansprache in Form eines Spruches, einer Sentenz eines Verses gut gemerkt werden könne, womöglich auch die ganze Dispasition. Das Wort „Nun danket alle Gatt“ giebt z. B. die vier Teile einer Rede etwa zum Schulschlusse — der Vers: (Ia) „Einigkeit und (b) Recht und (c) Freiheit, (II) sind

des Glückes Unterpfand“ die Grundgedanken einer Sedanfestrede nach Inhalt und Form passend wieder. Als selbstverständlich hat aus ebenfalls rein psychologischen Gründen zu gelten, daß die Rede frei gehalten werde und nicht länger sei, als man auf die volle Aufmerksamkeit der großen und kleinen Zuhörer rechnen könne. Und wer sodann noch bedenkt, daß man einem gebildeten Manne, wie einem Lehrer, gegenüber ein gewisses Recht hat, von der Rede auf den Redner: auf sein Wissen und Können, seine Gesinnung und sein Handeln zu schließen, der hat auch noch rein persönliche Gründe, allen Fleiß auf die Ausarbeitung und den Vortrag seiner Schulreden zu verwenden. Vorbilder, deren es genug giebt, lehren, und Übung macht den Meister!

**Litteratur:** I. Scheibert, Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848 (§ 83 Schulfeste; § 84 Schulatus). — Schubert, Über Schulfeiern. In Rein, Aus dem pädagogischen Univ.-Seminar zu Jena. 4. Heft. Langensalza 1892. — Gräfe, Deutsche Volksschule. Jena 1878. (II. Bd.; § 121.)

II. Festreden, 3 Hefte. Langensalza 1887. (Sehr gut.) — Seidel, Deutsche Schulreden. Leipzig 1886. — Hübner, Vaterländische Gedenktage in der Schule. Breslau, Goerlich. (Enthält auch den preußischen Ministerialerlaß vom 23. Juli 1888 und die Verfügung der Königl. Regierungen zu Posen und Bromberg vom 10. Januar 1893, betr. vaterländische Erinnerungstage.) — Frisch, Schulreden. 3 Teile. Wien 1886/89. — Entwürfe zu kürzeren und längeren Ansprachen. 4 Lieferungen. Langensalza 1892/93. — Rohde, Die Schulentlassungsfeier in der Volksschule. Hamburg 1897. — Hempel, Schulreden. Leipzig 1889.

Pößneck. Lotz.

## Schulreise

A. Theorie der Schulreise: 1. Begriff. 2. Bedeutung derselben für die Erziehungsarbeit. 3. Bedingungen für das Gelingen der Schulreise. B. Praxis der Schulreise: 1. Vorbereitung auf die Schulreise. 2. Durchführung der Schulreise. 3. Verwertung derselben. C. Geschichte der Schulreise. — D. Gegenwärtiger Stand der Schulreise-Bewegung. E. Hauptbestimmungen über Fahrpreis-Ermäßigungen. — Litteratur.

**A. Theorie der Schulreise. 1. Begriff.** Unter Schulreisen versteht man Wanderungen ganzer Schulen, bezw. ganzer Altersstufen oder Klassen unter Leitung eines oder mehrerer Lehrer, welche sich auf mindestens zwei Tage (mit Nachtquartier) erstrecken und der Regierung, der Zucht und dem Unterrichte, oder anders ausgedrückt: der körperlichen, intellektuellen, sowie der Gemüts- und Willensbildung gleichmäßig dienen wollen. Erstrecken sich die Wanderungen nur auf einen Tag oder einen Bruchteil desselben; ist die Teilnahme eine beschränkte, weil dem Belieben des einzelnen Schülers überlassen; treten Einzelzwecke, wie der körperliche, der unterrichtliche, der sachwissenschaftliche, der gesundheitliche ꝛc. einseitig bestimmend auf, so haben wir es mit Schülerreisen, mit Turnfahrten, Exkursionen, Studienreisen, Ferienkolonieen, Kinderfahrten, Maigängen u. a. ähnlichen Veranstaltungen zu thun. Sie alle sind mit der Schulreise im engeren Sinne verwandt, aber nicht im stande, dieselbe in ihrer weitgehenden, vielseitigen Wirkung zu ersetzen. Auf sie hier näher einzugehen, liegt kein Grund vor. Hier ist in erster Linie die Schulreise im engeren Sinne berücksichtigt. Ihre Theorie und Praxis ist in der Hauptsache auch für die anderen Veranstaltungen maßgebend.

**2. Bedeutung der Schulreise für die Erziehungsarbeit.** Die Schulreise ist ein Erziehungsmittel ersten Ranges. Sie will der Regierung der Zucht und dem Unterrichte gleichmäßig dienen. Sie dient der Regierung (der „Schulpolizei“) durch Festigung ihrer Formen. Wohl muß das reisende Kind schon gewöhnt sein, sich den Forderungen der Regierung zu fügen, sich feststehenden Sitten des Schullebens unterzuordnen. Denn wenn schon vor dem Beginne des Schulunterrichts und des Schullebens die Bedingungen für eine geordnete Gemeinschaft, vor allem die Unterordnung unter feststehende Ordnungen bei dem Zöglinge hergestellt werden müssen, so ist dies um so nötiger, wenn der Schüler die engen Schulräume und die altgewohnten Beziehungen zu den ihn umgebenden Menschen gegen eine neue Welt voll neuerer Ordnungen und Lebensformen, wie sie eine Reise bietet, vertauscht. Aber die Schranken, die für das gebundene Schulleben genügen, reichen in dem freieren, bewegten Leben der Reisen nicht aus. Die Begehrungen der Reiseanfänger, welche den geordneten Verlauf der Reise zu hindern drohen, müssen in Schranken gehalten werden. Im Schüler müssen auch hier unbewußte Gewöhnungen, sog. mittelbare Tugenden erzeugt werden, welche das Reisegeschäft nicht nur ermöglichen, sondern auch erleichtern. Andererseits ist die Menge der mannigfaltigen Einflüsse, welche an die Reisenden herantreten, so groß, daß alle Sorgfalt auf deren geeignete Abwehr oder Zulassung verwendet werden muß. Diese Vor-

sicht ist um so notwendiger, je weiter sich die Reisenden von dem heimatlichen Boden entfernen, je abweichender und fremder die verschiedenen Gesellschaftsordnungen: politische, religiöse, kommerzielle werden. Denn wenn schon im ruhigen Alltagsleben die Regierung nicht nur mit Rücksicht auf den Schüler und die Schule unbedingt notwendig erscheint, sondern geradezu die Gesellschaft vertritt, der später einmal die Aufgabe zufiele, den Störungen und Unordnungen zu steuern, so ist das auf der Reise um so mehr der Fall, wo die Zahl der Menschen, mit denen die Reisegesellschaft in Berührung kommt, täglich an Umfang zunimmt. Dieser veränderten Lage müssen dann auch die Maßregeln der Regierung entsprechen, und so wird der reisende Schüler in eine Fülle verschiedener Lebenslagen versetzt und dabei auf die entsprechenden Verhaltungsmaßregeln hingewiesen, ihm viel Gelegenheit zum Handeln geboten. Naturgemäß ist dieses zunächst noch ein bedingungsloses, blindes. Aber die Erfahrung lehrt, daß dieses weit rascher als dies im Schulleben zu geschehen pflegt, in ein überlegtes, bewußt gewolltes Handeln übergeht, so daß gerade auf Reisen die Grenzen des Regierens sehr bald erreicht sind und wir es mit Maßnahmen der Zucht zu thun haben, mit Überlegungen und Veranstaltungen, welche auf die unmittelbare Beeinflussung des Charakters abzielen.

Die Bedeutung der Schulreisen für die Zucht, d. i. für die unmittelbare Charakterbildung, wird schon aus der einfachen Erwägung klar, daß es sich bei der Grundlegung zum sittlichen Charakter vor allem darum handelt, dem Zöglinge viel Gelegenheit zum gelingenden Handeln zu geben, denn dem Handeln muß die Entscheidung vorangehen, also ein Wollen oder Nichtwollen in einem bestimmten Falle, und in dieser Entschiedenheit des Wollens oder Nichtwollens tritt der Charakter in Erscheinung. Und welches der vielen Erziehungsmittel böte dem Kinde mehr Gelegenheit zum Handeln, als die mehrtägige pädagogisch geleitete Schulreise? Während der Unterricht mehr Gelegenheit zu dem phantasierten Handeln bietet, sich also mit nur gedachten, erst konstruierten Lebenslagen begnügen muß, gilt es auf der Schulreise wirklich, rasch, entschieden zu handeln, immer vorausgesetzt, daß schon im vorhinein auf die Wichtigkeit dieses Umstandes Bedacht genommen und jede Gelegenheit sorgfältig überlegt wird, welche den Schüler handelnd sein Interesse und sein Wollen bethätigen läßt. Nur muß man sich unter diesem Handeln nicht große Aktionen vorstellen, welche mit dem Maßstabe des Handelns Erwachsener gemessen werden müßten. Entschließungen, welche Richtung bei einem Scheidewege einzuschlagen, ob trotz des herannahenden Gewitters noch das nächste Dorf zu erreichen, wo bei nicht erreichtem Marschziel das Nachtquartier aufzuschlagen, ob bei weit entfernter Brücke ein Fluß zu durchwaten sei, u. dergl. mehr sind besonders für den Reiseanfänger wichtige Vorgänge. Ihr Wert wird erhöht, wenn man bei dergleichen Entscheidungen auf Angabe der Gründe dringt. Aus diesem Gesichtspunkte ist auch das Übertragen von besonderen Pflichten und Reiseämtern an einzelne Schüler notwendig, für deren Ausübung sie die Verantwortung zu tragen haben. Erhöht wird die Wichtigkeit aller dieser und ähnlicher Veranstaltungen dadurch, daß sie einen öffentlichen Charakter tragen. Verkehrt würde es sein, wenn hier der Lehrer alles thun, wenn er dem Schüler die Wege so eben wie nur möglich machen wollte. Die „eigene Aktivität des Zöglings" (Ziller) ist auch auf Schulreisen nie aus dem Auge zu lassen. Aber wenn sich der Schüler verkehrt entscheidet? Es ist selbstverständlich, daß der Lehrer in solchen Fällen auf Grund seiner Überlegenheit das verkehrte Handeln zu verhindern oder den Zögling vor ähnlichen Fehlern in Zukunft zu bewahren bestrebt sein wird. Denn nur richtiges Wollen und Handeln führt endlich zu Gewöhnungen, welche der Entstehung des sittlichen Charakters dienlich sind.

Die an sich schon zahlreichen Gelegenheiten zum reichen vielgestaltigen Handeln wie sie eine Schulreise bietet, werden in ihrer Bedeutung noch erhöht dadurch, daß sie den Zögling in einer behaglichen Stimmung, einem inneren Wohlsein vorfinden, welche alles Handeln erleichtern. Damit soll nicht gesagt sein, daß alle Momente im Verlaufe einer echten Schulreise nur von Behagen begleitet wären. Es giebt wohl auch in dieser Hinsicht kein anderes Erziehungsmittel, welches an körperlichen Anstrengungen, an Entbehrungen aller Art so reich wäre wie gerade die Schulreise. Aber einmal wird die gut vorbereitete und geschickt geleitete Schulreise diese Leistungen nur in einer entsprechenden Steigerung dem Zögling zumuten, zum andern wächst vom ersten Augenblick an die physische Kraft und die Freude

am Gelingen in einem Maße, wie man es im beschränkten Schulleben nicht findet. Hierin liegt die tiefere Bedeutung der rein physischen Arbeit, welche der Zögling auf der Schulreise zu leisten hat. Wohl werden die Muskeln gekräftigt, die Lungen geweitet, Auge und Ohr geschärft, aber mit dieser steigenden Körperkraft hebt sich auch das gesamte Wohlbefinden. Unter dem Einflusse der neuen Eindrücke, der wechselnden Naturscenen, der freien Bewegung in der taufrischen Morgenluft erfährt der normale Rhythmus des Alltagslebens, das Vitalgefühl, eine Steigerung, welche für das Interesse des Schülers und für seine ganze geistige Bethätigung, vor allem aber für sein Handeln von hoher Bedeutung ist. Wie alle solche gesteigerten Zustände kann auch diese Heraufstimmung des Gemütslebens nicht während der ganzen Reise andauern. Schon nach wenig Tagen, so lehrt die Erfahrung, tritt eine Art Rückschlag, eine Ermüdung ein, welche bei der Durchführung der Reise nicht unberücksichtigt bleiben darf. Sind somit die sich von selbst ergebenden natürlichen Faktoren der Reise, welche die gekennzeichnete Erhöhung des allgemeinen Lebensgefühles mit sich führen, nach Möglichkeit durch künstliche Mittel in ihrer Wirkung zu steigern, so ist doch andererseits darauf Bedacht zu nehmen, daß keine körperliche Überanstrengung, keine geistige Übersättigung entsteht. Diese würden sonst die Bedeutung der Schulreise für das Wollen und Handeln nicht nur, sondern auch für die rein intellektuelle Arbeit, von der später gesprochen werden soll, in Frage stellen. Das Einzelne in dieser Beziehung Wahrzunehmende wird die „Praxis“ der Schulreise zeigen.

Weiterhin erhöht wird die Bedeutung der Schulreise für die unmittelbare Charakterbildung durch den wichtigen Umstand, daß sie das kindliche Gemüt frei macht von den beengenden Rücksichten des täglichen Schullebens, daß sich der Schüler freier und offener giebt und so den notwendigen Einblick in das eigentliche Wesen seines Gemütes ermöglicht. Die Vorstellungen steigen freier, die Begehrungen und Wallungen treten offener hervor, die verschiedenen Interessen und Neigungen liegen oft so klar zu Tage, daß der Lehrer seine Schüler mitunter kaum wiedererkennt. Der stille, verschlossene Schüler entpuppt sich unterwegs als phantasiereicher Erzähler, der daheim Gewandte und lebhafte Schüler, der von den anderen vorteilhaft absticht, erlahmt nicht selten früher als andere, wenn er merkt, daß ihn diese in manchen Reisetugenden überflügeln, die Vertraulichkeit artet leicht in Ungezogenheit aus, der Egoist und der Neidige entpuppen sich auf der Reise unfehlbar, da zu viele Gelegenheiten sie zwingen, ihre Gesinnung zu bekennen u. s. f.

So kann der scharf beobachtende Lehrer erfahren, wie stark infolge des wiederholten früheren Handelns sich einerseits bestimmte Grundzüge des Charakters bereits festgesetzt haben, wie weit andererseits die sittlichen Anschauungen des Zöglings noch unklar, das Gefüge seiner Grundsätze, wenn man von solchen überhaupt schon sprechen kann, ein lockeres, wandelbares ist. Nach diesen Beobachtungen aber wird er dann seine Maßnahmen zu treffen haben. In freier Diskussion über die verschiedenen Verhältnisse in Familie, Schule und öffentlichem Leben, welche dem Zöglinge bekannt sind, prüft er seine Anschauungen auf ihre Haltbarkeit und Lauterkeit, begegnet Irrtümern in schonender Art, sucht sie durch den Schüler selbst im Gespräche als widerspruchsvoll und daher haltlos und verwerflich erkennen zu lassen, um an ihre Stelle Anschauungen treten zu lassen, die in der Zukunft willkommene Anknüpfungspunkte für die Gewinnung von festen Grundsätzen bilden können.

Durch solchen Verkehr aber entwickelt sich von selbst eine Annäherung von Lehrer und Schüler, wie sie das alltägliche Schulleben nicht erzielen kann. Befördert wird diese Annäherung naturgemäß auch schon durch das fortwährende räumliche Beisammensein mit dem Schüler auf dem Marsch und während der Fahrt, des Tages bei der Arbeit und abends und nachts bei der Ruhe. Gesteigert wird dann dieses Zusammengehörigkeitsgefühl dadurch, daß der Lehrer mit dem Schüler Freud und Leid in den verschiedensten Formen teilt. Aber von nachhaltiger Bedeutung für die Zucht ist dieses innere Band erst durch das wohlüberlegte und taktvoll durchgeführte Bemühen des Lehrers, die offene Kindesseele so gut wie möglich zu erforschen und zu verstehen.

War schon die Bedeutung der Schulreise für Regierung und Zucht unschwer zu erweisen, so ist deren Wichtigkeit für den Unterricht vollends klar. Bei diesem wird es sich immer um die zur Aufnahme bereite Kindesseele und um den aufzunehmenden Stoff handeln. Wie diese beiden aufeinander gestimmt sind, das ist für den Erfolg des Unterrichtes ausschlaggebend. Daß der kindliche Geist immer aufnahmefähiger

werde, daß er täglich besser sehen und beobachten lerne und seine Interessen möglichst vielseitig sich entwickeln, das ist das Streben jedes guten Unterrichtes. Und wo böte sich auch hierfür mehr und bessere Gelegenheit als auf der pädagogischen Schulreise? Alle Hauptinteressen empfangen hier reiche Nahrung. Vor allem das empirische. Es kann die Eindrücke kaum fassen, geschweige denn bewältigen, welche ihm in den Erscheinungen der Natur und des Menschenlebens entgegentreten. Eine Woche Schulreise bietet dem Reiseschüler mehr und mannigfaltigere Stoffe zur Verarbeitung als die zehnfache Schulzeit. Es ist gut, daß es vorwiegend Sinneseindrücke sind, die es empfängt. Da es aber auch diese nicht unmittelbar bewältigen kann, so bleibt dem nachfolgenden Unterricht eine umfangreiche, dankbare Aufgabe zu lösen, ebenso wie dem der Reise vorangehenden Unterricht, wenn die jugendlichen Reisenden durch die neuen Eindrücke nicht verwirrt, also geschädigt werden sollen. In dieser Eigenart der Schulreise sind also schon die Forderungen nach einer Vorbereitung und einer Verwertung derselben, wie sie später ausführlich dargelegt werden sollen, enthalten. So viel aber steht fest, daß auch ohne diese Bewältigung des Stoffes schon infolge des fortwährenden Aufmerkens, Anschauens, Beobachtens für den Unterricht äußerst wertvolle Vorarbeiten geleistet werden. — Eng verknüpft mit der Pflege des empirischen ist die des spekulativen Interesse auf der Schulreise. Denn das ist klar, mag der Unterricht in noch so freien Formen erteilt werden, so viele Warum, so viel Fragen nach dem kausalen Zusammenhang treten uns im ganzen Jahre nicht entgegen, wie in den wenigen Reisetagen. — Das ästhetische Interesse wiederum findet Nahrung an den vielen Erscheinungen der Natur und Schöpfungen des menschlichen Geistes, welche sich durch ihre Schönheit von dem Alltäglichen und Gleichgiltigen dem kundigen Auge abheben. Wohl ist die Pflege dieses Interesses schwieriger und muß oft geradezu erst geweckt werden, aber gerade das dürfte die Forderung nach einer sorgfältigen Berücksichtigung desselben nur noch dringlicher erscheinen lassen. — Nicht geringer darf die Aufmerksamkeit sein, die man dem Umgange der Reiseschüler mit Pflanze und Tier, untereinander und mit den Mitmenschen zuwendet; denn aus dem hier Erlebten und Erschauten fließen die Quellen für die höchsten Interessen: das sympathetische, das gesellschaftliche und das religiöse.

Wollte man die Bedeutung der Schulreise für den Unterricht von einer anderen Seite beleuchten, so brauchte man nur die Unterrichtsgegenstände, wie sie der Lehrplan bietet, nach der Reihe vorzunehmen, um ohne Schwierigkeiten den Nachweis zu führen, daß alle, wenn auch nicht in gleichem Maße, von der Schulreise günstig beeinflußt werden, sei es, daß das auf dieser Gebotene klärend auf den vorausgegangenen Unterricht wirkt, sei es, daß für den künftigen Unterricht Anknüpfungspunkte mannigfachster Art gewonnen werden. Das ist am deutlichsten zu sehen mit Bezug auf die erdkundlichen und die verschiedenen naturkundlichen Fächer, gilt aber nicht minder vom Geschichts- und Sprachunterricht, vom Zeichenunterricht und der Raumlehre u. s. f.*)

Die bisher dargelegte Bedeutung der Schulreise für die gesamte Schularbeit, für Regierung, Zucht und Unterricht, kommt ihr natürlich nur soweit zu, insofern sie bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen erfüllt. Von diesen soll nun gehandelt werden.

**3. Bedingungen für das Gelingen der Schulreise.** Soll die Schulreise gut gelingen, so muß sie gut vorbereitet sein. Das ist die erste Bedingung. Überraschungen mit dem Ziel der Reise sind, wie Ziller richtig sagt, subjektive Reizmittel, welche nicht im Dienste der Willensbildung stehen. Aus dem vorher über die Bedeutung der Schulreise für den Unterricht Gesagten geht aber ohne Zweifel hervor, daß die Schulreise die günstigsten Ergebnisse erzielen wird, deren Reiseziel zu dem Unterricht, dem vorausgegangenen und dem nachfolgenden, in engster Beziehung steht, und allen Interessen möglichst gleichmäßig entgegenkommt. Die vor allem der körperlichen Ausbildung dienende Turnfahrt, die nur auf Erweiterung des Wissens abzielende Exkursion oder Studienreise, der bloß dem Vergnügen gewidmete Sommerausflug verfolgen einseitige Zwecke und können

*) Lehrreich wäre es, auch noch von der Bedeutung der Schulreise für den Lehrer zu sprechen; von dem Gewinn, welchen er für seine Person und für seine Arbeit davonträgt, wie auch er reicher an Kenntnissen, an Schaffensfreudigkeit, an praktischem Blick und sicherem Handeln wird, aber das würde über den Rahmen des Artikels hinausgehen. Wer es versucht hat, hat's an sich selbst erfahren. — Dasselbe gilt von dem hohen Werte der Schulreise für die Herstellung oder Erhaltung guter Beziehungen zwischen Schule und Haus.

der gut vorbereiteten und geleiteten Schulreise in ihrer Bedeutung nicht gleichgestellt werden. Sie alle sind gut und der Erziehungsarbeit förderlich, aber ersetzen können sie die Schulreise in dem hier dargelegten Sinne nicht. Voraussetzung bleibt allerdings immer, daß letztere aus dem Schulleben und dem Unterrichtsbetriebe geradezu herauswachse, sich in den Rahmen des Lehrplanes organisch einfüge. Wohl ist besonders die letzte Forderung eine schwer zu erfüllende. Es ist viel leichter, die Schulreisen nach rein äußerlichen Momenten, wie nach der räumlichen Entfernung, der Einteilung eines benachbarten Wald- oder Stromgebietes in verschiedene Reisegebiete, dem Umstand, daß man die „Vetternstraße" benutzen kann u. s. w., aufzustellen und durchzuführen. Aber so ausgenutzt und dem ganzen Erziehungsgeschäft dienstbar gemacht, wie es auch den immerhin hohen Kosten und der seitens der Reiseführer angewandten Mühe entspricht, können doch die Schulreisen nur dann werden, wenn sich die auf ihnen gewonnenen Eindrücke dem schon vorhandenen Gedankenkreis des Schülers einordnen, ohne diesen zu verwirren oder zu überlasten. Wohl kann eine gute Vorbereitung jedes beliebige Gebiet dem Schüler interessant machen, so daß er auf der Reise mit viel Vergnügen das Gebotene aufnimmt und auch das Augenfälligste merkt, wie man es etwa von Reisenden gewohnt ist, die mit dem Bädeker in der Hand reisen, den sie kurz zuvor rasch studiert haben. Der Unterschied zwischen der Vorbereitung ad hoc und der aus dem Lehrplan sich ergebenden Vorbereitung zur Schulreise ist derselbe wie der zwischen der altbekannten didaktischen Regel: „Unterrichte interessant" und der Herbartischen Forderung, daß der Unterricht im Schüler dauerndes Interesse erzeuge. Es ist ein großer Unterschied, ob der Schüler den Vierwaldstädter See besucht, nachdem in der Vorbereitung u. a. auch Tells Geschichte erwähnt worden ist, oder ob man aus dem Geschichtsunterrichte heraus dem Schüler in Aussicht stellen kann, das Land Tells, in dem ihm so viele Orte vertraut und lieb geworden sind, nun mit eigenen Augen zu schauen. Ähnlich verhält es sich mit dem Harz und den sächsischen Kaisern, den Lutherstätten, den Schlachtfeldern, bestimmten Industriecentren u. s. s. Natürlich kann das Ziel zur Reise auch von der Erdkunde oder Naturkunde aus gewonnen werden, und das Kind wird das Fichtelgebirge oder das sächsische Kohlengebiet mit ganz anderem Interesse besuchen, wenn von diesen Gegenden und ihren Haupterscheinungen in den betreffenden Stunden eingehend gesprochen worden ist, während die beachtenswerten Punkte sonst nur in kurzer Vorbereitung gestreift worden wären. Dehnt man diese aber so weit aus, daß das Gebiet der Schulreise eingehend behandelt wird, so sind dazu viele Stunden erforderlich und es entsteht auf diese Weise nur eine Verschiebung im Lehrplan, in welchen ohne weitere Begründung ein neues Stoffgebiet eingeschoben wird. Das wird man als Notbehelf gelten lassen, zu dem man durch die Umstände gezwungen wird; als Norm für die Auswahl des Reisegebietes und die Vorbereitung auf die Reise wird man es nicht empfehlen können. Natürlich ist für diese organische Einordnung der Schulreise wieder Vorbedingung, daß der Lehrplan selbst als organisches Ganze und nicht als bloße Aneinanderreihung von Lehrfächern auftritt. Wie sich diese Vorbereitung im einzelnen zu gestalten hat, wird der praktische Teil zeigen.

Eine zweite Hauptbedingung für das gute Gelingen der Schulreise ist die freudige, heitere Stimmung der Reisegesellschaft. Fehlt die geistige Frische, so kann sich das durch die Vorbereitung erregte Interesse nicht lebendig erhalten, und fehlt erst dieses, so wird von einem bleibenden Wert der Reise nicht mehr die Rede sein können. Darum genügt eine nur auf den Gedankenkreis abzielende Vorbereitung noch nicht. Es ist nicht genug, daß der Schüler erfährt, was er auf der Reise sehen und lernen soll, es ist auch notwendig, ihn zur Erreichung des Zieles geschickt zu machen. Darum ist es notwendig, schon vor der Reise Veranstaltungen zu treffen, daß Leib und Geist während der Reise auch für die ihrer harrenden Aufgaben geschickt und rüstig erhalten bleiben. Hierher gehört das Einüben einer leicht und rasch zu handhabenden Reiseordnung beim Antreten, Wegtreten, die Belehrung über das Verhalten beim Betreten eines Eisenbahnzuges, beim Besuche von Sehenswürdigkeiten u. s. f. Hierher gehört in erster Linie die Kräftigung des Körpers durch Übungsmärsche, besonders bei Reiseanfängern. Zum leiblichen Wohlbefinden gehört es auch, daß man nach angestrengtem Tagesmarsch weiß, wo man sich zur Ruhe legen wird. Unsicheres Umherirren und Suchen des Quartiers drückt die Stimmung. Selbst die feste Sitte, daß nach vollbrachtem Tagewerk den Reisenden ein kräftiges, warmes

Mahl erwartet, während er tags über mäßig leben mußte, ist nicht nur aus rein leiblichen Rücksichten zu empfehlen. Macht sich nach mehrtägigem Reisen allgemeine Ermüdung bemerkbar, so wird ein ganzer oder halber Rasttag, an welchem sich die Reisenden an einem Orte aufhalten und soweit es die Umstände zulassen, freier bewegen dürfen, die nötige Wirkung thun und die Gemüter wieder auffrischen. Zu den Vorkehrungen, die den Leib kräftig und gesund erhalten wollen, damit darunter das allgemeine Wohlbefinden nicht leide, gehört auch die Beschaffung einer kleinen Reiseapotheke. — Nicht minder wichtig ist aber die Fürsorge, welche dem gemütlichen Wohlbefinden der Reisenden direkt dienen will. Bei einförmigen, ermüdenden Märschen wird der Weg durch fröhliche Lieder verkürzt. Darum sei man im Anfang sparsam mit dem Singen und zwinge die Kinder nicht dazu, sonst verfehlt das Mittel im gegebenen Falle seinen Zweck. Der Reiz schöner Reisepunkte und altehrwürdiger Sehenswürdigkeiten wird gehoben durch ein passend angebrachtes kurzes Gedicht oder durch bezügliche Sagen und Legenden, vorgetragen von einem Schüler oder vom Lehrer. Hier sind dann auch Überraschungen, die mit Bezug auf das Ziel und die Hauptpunkte der Reise nicht zu billigen sind, am Platze. Nur hüte man sich vor einer künstlichen Belebung des Interesses durch fremde, nicht zum Reisestoff gehörige Erzählungen. Wird man durch länger andauernde, ungünstige Witterung zum Verweilen gezwungen, so ist die Zeit durch passende Spiele, Rätsellösungen, überhaupt durch Anregung der Phantasiethätigkeit zu kürzen. — Alles also, was angethan ist, die Reisenden bei körperlichem und geistigem Wohlbefinden zu erhalten und zu fördern, ist vor und während der Reise zu berücksichtigen, um so dem lebhaften, freisteigenden Interesse den Boden zu sichern.

Neben diesen auf das Ganze abzielenden Rücksichtnahmen erhebt sich als neue Bedingung für das Gelingen von Schulreisen die individualisierende Behandlung der Reiseschüler. Gilt diese Forderung schon für den Unterricht und das engere Schulleben, so noch besonders für die Reise, wo in weit größerem Maße die Eigenheiten und Vorzüge des Individuums hervortreten und dieses darum auch dem Einflusse des Erziehers weit zugänglicher ist, als sonst. Die Einteilung der Reisegesellschaft in Reisegruppen, die sich frei zusammenschließen, die freie Wahl von Abteilungsführern, die Übernahme von besonderen Ämtern, Aufträge, wie sie der Augenblick ergiebt, nicht nur an geeignete Schüler, sondern auch an solche, die der Lehrer auf eine bestimmte Seite ihres Charakters hin prüfen möchte, dienen diesem Zwecke. Andererseits ist möglichst scharfe aber unauffällige Beobachtung der Einzelnen in ihrem Benehmen und ihren Äußerungen, Aussprache darüber in den Reisekonferenzen, Vergleiche mit dem vorausgegangenen Verhalten der Schüler für die zukünftige individualisierende Behandlung von hohem Wert.

Endlich muß noch darauf hingewiesen werden, daß die Schulreise nicht nur eine vollständige Vorbereitung, eine umsichtige Durchführung, sondern auch eine gründliche Verwertung im nachfolgenden Unterrichte erfordert, soll ihr Wert genügend ausgenutzt werden. Das geschieht, wie eben erwähnt, in Hinsicht auf eine individualisierende Behandlung des Einzelnen, noch mehr aber mit Rücksicht auf den Gedankenkreis. Die Fülle der neuen Eindrücke will sorgfältig geprüft, geklärt, geordnet und dem schon vorhandenen Gedankenkreis eingefügt werden. In einfachster Form geschieht dies durch Anfertigung einer ausführlichen Reisebeschreibung. Doch genügt diese bei weitem nicht. Von nennenswerter Bedeutung ist der Reiseerwerb nur dann, wenn er, soweit es der Stoff zuläßt, in jedem einzelnen Unterrichtsfach auf entsprechende Weise verwertet wird.

Leicht zu erfüllen sind die hier kurz gezeichneten Bedingungen für das Gelingen der Schulreise nicht, aber sie entsprechen der Bedeutung dieses wichtigen Erziehungsmittels.

**B. Praxis der Schulreise.** 1. **Vorbereitungen zur Reise.** — Man kann eine Vorbereitung im weiteren und eine im engeren Sinne unterscheiden.

Die Reisevorbereitung im weiteren Sinne erstreckt sich auf das ganze Schuljahr. Sie beruht auf der früher begründeten grundsätzlichen Forderung, daß die Schulreise dem Lehrplane organisch eingeordnet sein soll. Je mehr sich die Auswahl der Schulreise nach dieser Forderung richtet, um so leichter wird sich die Vorbereitung in ihrem rein scientifischen Teil gestalten. Am deutlichsten läßt dieser Zusammenhang der an der Seminarschule in Jena eingehaltene Reiseturnus erkennen (Siehe die Tabelle auf S. 576, Bd. II der Encyklop. u. Heft III und VIII Aus dem päd. Univ.-Seminar in Jena). In dieser Vorbereitung

treten die Stoffe des Reisegebietes natürlich zunächst zerstreut in den einzelnen Unterrichtsfächern auf und ohne daß sich die Schüler der bestimmten Absicht, mit welcher sie ihnen geboten werden, bewußt werden. Doch auch wenn die Reisegebiete nicht so eng eingegliedert sind, wie die genannten, so werden sich Berührungspunkte immer ergeben, auf die geachtet werden muß. Die Zusammenstellung und Ergänzung der Stoffe, sowie die äußere Zurüstung zur Reise findet dann in der besonderen Vorbereitung statt.

Die Reisevorbereitung im engeren Sinne beginnt einige Wochen vor der Reise. Ihr sind einige Stunden wöchentlich zu widmen. Sie wird geleitet von den mitreisenden Lehrern. Diese verteilen in einer vorausgegangenen Besprechung die einzelnen Stoffgebiete unter einander. Die Reisevorbereitung erstreckt sich auf den Inhalt der Reise und auf deren äußere Form.

a) Mit Rücksicht auf den Inhalt bezieht sich die Vorbereitung:

1. auf den geographischen Stoff, soweit er die Bodenbeschaffenheit betrifft; Zeichnen einer Reisekarte und Einheften in das Reisebuch;

2. auf den naturkundlichen Stoff, Bodenbeschaffenheit, Pflanzenleben, Tierleben; damit im Zusammenhange die Bewohner des Landes, besonders ihre Beschäftigung, wie sie von jenen Faktoren abhängt;

3. auf den historischen Stoff, die politischen Gebiete der Schulreise, ihre kulturhistorische Bedeutung in Vergangenheit und Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf das geistige Leben (Religion, Kunst, Wissenschaft, Technik);

4. auf die gemütliche Seite der Reisenden: Wiederholen bezw. Einüben passender Lieder, einschlägiger Gedichte, entsprechender Reisesprüche. Einen Teil dieser Arbeit übernehmen Gesang- und Sprachunterricht. Hierher gehört auch das gründliche Überlegen von leicht auszuführenden Spielen und Veranstaltungen aller Art zur Vermeidung der Langeweile am Rastorte.

Die Vorbereitung wird wie jede andere Stoffeinheit durch ein Ziel eingeleitet, welches den Zusammenhang der Reise mit dem Unterricht deutlich erkennen läßt und sich auf den Höhepunkt der Reise bezieht, sei dieser historischer, landschaftlicher, industrieller oder anderer Art. Von dem Ziele hängt auch der Eintritt in die Reisevorbereitung ab, der durchaus nicht auf geographischem Gebiet erfolgen muß. Ungezwungen verläuft der Gang der Reisevorbereitung auch an der Hand der Fragen: 1. Auf welchem Wege erreichen wir unser Ziel? (Reisekarte!) 2. Auf was werden wir unterwegs zu achten haben? (Eintragungen in das Reisebuch!) und 3. Wie haben wir uns auf der Reise zu verhalten? (Ausrüstung und Reiseordnung!). Eine „Analyse" wird zu ergeben haben, was für die einzelnen dieser Gruppen an brauchbaren Vorstellungen aus dem Unterrichte oder an Erfahrungen aus vorausgegangenen Reisen bereits vorhanden ist. Der besonders unter 2. gewonnene Stoff, der nach Tagereisen bereits in das Reisebuch eingetragen ist, kann nun noch einmal nach Sach-Gruppen zusammengestellt werden; doch kann dies auch als äußerst zweckmäßig der „Nachbereitung", der Verwertung der Reise überlassen werden. Bei der sachlichen Vorbereitung hüte man sich gleichmäßig vor Oberflächlichkeit und ermüdendem Eingehen auf Einzelheiten. Für die auf der Reise zu machenden Nachträge werden im Reisebuch nach den entsprechenden Notizen je eine oder zwei Seiten frei gelassen.

b) Damit die Reise auch nach ihrer äußeren Form ohne besondere Störungen verläuft, ist folgendes zu beachten:

1. Im Turnen wird in den letzten Stunden besonders auf strammes und andauerndes Marschieren geachtet, Laufen und Springen besonders gepflegt. Die Marschordnung wird festgestellt und das pünktliche An- und Wegtreten geübt. Turnspiele werden wiederholt.

2. Die Reisegesellschaft wird in Abteilungen gegliedert. Diese bilden sich durch freies Zusammentreten und wählen aus ihrer Mitte den Abteilungs-Ersten. Geschehen Mißgriffe oder mutwilliger Mißbrauch dieser Freiheit, so entscheidet endgiltig der Lehrer, dem die Abteilung zugewiesen ist. An ihn wenden sich die Schüler zunächst mit Bitten und Beschwerden.

3. Rechtzeitig wird den Schülern das Verzeichnis der mitzunehmenden Sachen mitgeteilt oder, bei Anfängern, ins Notizbuch diktiert. Zwei oder drei Tage vor der Abreise treten die Schüler in voller Ausrüstung an. Diese wird von dem Lehrer genau geprüft. Zu ihr gehört: a) Ein vollständiger Anzug, nicht zu leicht, in bester Ordnung; Schuhe fest, aber nicht neu, am besten Schnürschuhe oder Stiefel. b) Im Ranzen: (je nach der Dauer der Reise) 1—2 Hemden mit Kragen, 2 Paar Strümpfe, 2—3 Taschentücher, Hausschuhe (am besten aus Leder); 1 Handtuch, Waschlappen, Seife, Zahn-

bürste, Kamm oder Haarbürste; Hirschtalg (gegen wunde Füße); gegen heftigen Regen ein Überzieher, oder ein plaidartiges Tuch. Schirme werden ungern mitgenommen, schützen auch nicht besonders gut. c) Um Gepäck zu sparen, nimmt jede Abteilung je 1 Kleiderbürste, 2 Schuhbürsten, Schuhfett und Lappen (besser als Schuhwichse); Nadeln, Zwirn und Knöpfe; ein Trinkgefäß mit. d) Für die ganze Reisegemeinde sind: eine kleine Reiseapotheke (enthaltend Mittel gegen verdorbenen Magen, Übelsein, Durchfall, kleine Verwundungen beim Marsch ꝛc.); ein Fernrohr; ein Kompaß; eine Lupe; ein Metermaß; eine kleine Pflanzenpresse, Käferfläschchen, ein Steinhammer und unter Umständen ein Aneroïd-Barometer und ein Schrittzähler mitzunehmen. Trommeln und Musikinstrumente mitzuführen ist zu beschwerlich. Dagegen thut ein Signalhorn beim Sammeln gute Dienste. Die unter c und d angeführten Gegenstände werden passend verteilt.

4. Am Tage vor der Abreise (oder auch bei anderer passender Gelegenheit) wird der Reisespruch (s. O. W. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule, S. 109 f.) in das Reisebuch eingetragen und zum letztenmal Musterung über geistige und leibliche Ausrüstung gehalten, sowie im besonderen die Verhaltungsmaßregeln auf der Reise eingeprägt. Hier sind auch die verschiedenen Ämter an die Schüler zu verteilen. Reisen mehrere Lehrer mit, so erfahren die Schüler, wer an den verschiedenen Tagen die verantwortliche Leitung hat.

5. Parallel mit diesen Vorbereitungen geht die Beschaffung der Reisekosten, die Verhandlung mit den Gastwirten wegen der Nachtquartiere, welche sehr erleichtert wird, wenn bekannte Personen am Orte sind, die Anzeige der Reise bei der Bahnverwaltung u. s. f. — Die Reisebeiträge sind rechtzeitig in die Reisesparkasse einzulegen, die Reisekosten möglichst einzuschränken, damit eine möglichst große Beteiligung an der Reise erreicht werde. Verabredungen mit Bekannten wegen Freiquartieren sind beizeiten zu überlegen. Die „Vetternstraße“ zu wandern empfiehlt sich ganz besonders unter diesem Gesichtspunkte. Auf die Schaffung eines Reisefonds zur Unterstützung bedürftiger Kinder ist Bedacht zu nehmen. Schüleraufführungen haben schon oft den Schulreisen reichliche Mittel zugeführt. Die Gründung von Schulreisevereinen würde in dieser wie in jeder Hinsicht für die Ausführung von Schulreisen von großem Werte sein. —

**2. Durchführung der Schulreise:** a) Der Aufbruch aus der Heimat erfolgt nach einer kurzen Schulandacht: Morgenchoral und Gebet. Dasselbe gilt von dem täglichen Aufbruch, nur daß hier die Andacht an passender Stelle: vor oder in der Ortskirche, am nahen Wald, an einem schönen Aussichtspunkt ꝛc. abgehalten werden kann. Geschieht dies erst nach dem Abmarsch, so sollten vorher nicht andere Lieder gesungen werden. Der Aufbruch erfolgt zeitig und in strammer Weise. Schlaffer Anfang wirkt auf längere Zeit erschlaffend nach. Der Reiseführer soll der erste auf dem Platze sein. Vor dem Frühstück werden am besten die Reisenotizen des vergangenen Tages eingetragen. Vor dem Aufbruch Kontrolle der Sachen, besonders auch der Nahrungsmittel, in deren Tragen die Abteilungen abwechseln. — Die Hauptarbeit soll in der Regel am Vormittag geleistet werden.

b) Die Fahrt. Das Einsteigen erfolgt geordnet und in Ruhe. Muß sich die Reisegesellschaft teilen, so ist auf eine gleichmäßige Verteilung von Schülern und Lehrern (womöglich in Sektionen) zu achten. An die Wagenfenster treten die Schüler abwechselnd. Andauerndes Ausschauen ermüdet und ist zwecklos. An schon bekannte Objekte der Gegend sind wiederholungsweise kleine Gespräche zu knüpfen. Das befestigt die Vorstellungen und verhütet die Langeweile. Letzteres wird auch durch Gesang oder Spiel in Form von Rätseln und Aufgaben erzielt. Soweit es angeht, überlasse man die Schüler dabei sich selbst und lenke nur aus der Ferne. Das ist auch für vielen der folgenden Maßnahmen eine wesentliche Forderung.

c) Der Marsch. Ausmarsch und Einmarsch erfolgen in geschlossenen Reihen unter Gesang. Auf der breiten Straße, in Wald und Feld löst sich die strenge Ordnung. Die Grenzen, innerhalb deren sich die Schüler bewegen, sind die Vorhut und die Nachhut, die täglich am Morgen zu bestimmen sind. Austretende haben sich bei der letzteren immer zu melden. Droht Ermüdung einzutreten, so bringt geordneter Marsch, begleitet von einem Liede, wieder Leben in die Reisenden. Doch soll die Anordnung nicht als Druck empfunden werden, die Lehrer müssen mitthun. Bietet das gesteckte Tagesziel wenig Gelegenheit zum Gehen, so kann die

Anstrengung durch Schnell- und Laufschritt gesteigert werden.

d) Die Rast. Es ist ratsam nicht zu lange, aber in kurzen Zwischenräumen zu rasten, etwa nach je 2—3 Stunden einmal. Die Kinder ermüden nach dieser Zeit sehr rasch, erholen sich aber ebensa rasch, wenn man sie nicht übermüdet. Besanders empfindlich sind sie gegen Durst. Man lasse sie ruhig reines Quellwasser, wenn sofort weitermarschiert wird, trinken, natürlich in mäßiger Weise. Erfrischend wirkt auch Milch, oder Citranensaft auf Zucker. Spirituosen sind zu vermeiden, weil sie den Körper schlaff machen. Zum Lagern im Freien ist recht oft Gelegenheit zu geben. — Wenn es möglich ist, wird nach den ersten 3 bis 4 Tagen eine halbtägige Rast gewährt. Die Schüler bewegen sich dann frei, unternehmen auf eigene Faust unter verantwortlichen Führern kleinere Ausflüge und unterhalten sich in ihrer Weise. Kammen Ungehörigkeiten vor, so wird ihnen diese Freiheit genammen. Hauptsache an diesem Nachmittage ist, daß die Schüler geistig nicht angestrengt werden. An diesen Rasttagen können auch ausführlichere Nachrichten in die Heimat gesandt werden. —

e) Das Nachtquartier. Eingerückt wird zur Nachtrast nach Möglichkeit zeitig. War der Marsch anstrengend, sa ist unbedingt ein Fußbad zu nehmen und die Füße sind mit Talg einzureiben. Ist Zeit varhanden, sa sind jetzt auch die Einkäufe der Nahrungsmittel für den nächsten Tag zu machen. Das Abendessen ist die Hauptmahlzeit des Tages. Tags über begnügt man sich mit kalten Speisen; das Verabreichen von Kaffee ader einer kräftigen Suppe ist zu empfehlen, wenn sich Mattigkeit einstellt. Das Abendessen dagegen sall in der Regel warm und reichlich sein, aber nicht zu spät eingenammen werden. Nach dem Abendessen werden, wenn der Ort passend ist, einige Lieder gesungen. Vor dem Schlafengehen Lied oder Gebet, dann unbedingte Ruhe. — Das Nachtlager ist eine gute Streu; nur ausnahmsweise schlafen die Kinder in Betten. Der Lehrer teilt natürlich mit den Schülern nicht nur Speise und Trank, sandern auch das Lager, wenn räumliche Verhältnisse dies nicht verhindern.

f) Der Pflege des Gemütes und des Geistes ist viel Sorgfalt zuzuwenden. Der Umgang ist überall in richtige Bahnen zu lenken. Die Freundlichkeit und Gefälligkeit gegen die Mitschüler wird hie und da Gelegenheit finden, sich zur freien werkthätigen Teilnahme zu steigern, wenn dem Schwächeren die Kräfte versagen. Ein Anardnen der Hilfe ist sa lange wie möglich zu vermeiden. Im Verkehr mit den Lehrern kammen die Schüler besser wie je zu der Einsicht, daß die Lehrer ihre Freunde sein wollen. Der Lehrer wird freier mit seinen Schülern verkehren, mit ihnen alles nach Freundesweise teilen: Gutes und Schlechtes, auch in Gedanken, indem er mit dem Schüler ungezwungene Gespräche über Familie und Haus, über seine Zukunft, seine Lieblingsgedanken u. s. f. zu führen sucht. Auch im Umgange mit Frennden sall sich der Schüler gemütlich bilden. Es sind darum nach Möglichkeit Gelegenheiten herbeizuführen, die den Schüler zu gleichaltrigen Genassen in Beziehung bringen. Höflichkeit und anständiges Benehmen sind selbstverständliche Forderungen. Aber daß der Schüler auf seiner frohen Wanderung die schwere Arbeit des Landmannes zu beachten und zu achten lerne, daß er Dürftigen von seinem Überfluß mitteile, wird auf seine Gesinnung veredelnd wirken. Sitten und Gebräuche, Valksfeste sind nicht zu übersehen, am Sonntage ist, wenn thunlich, der öffentliche Gattesdienst des Ortes zu besuchen. Die Schönheiten der Natur lasse man auf das empfängliche Herz der Schüler wirken. Man hüte sich jedach var künstlicher Erzeugung ästhetischer Gefühle an der Schönheit der Natur. Die Erfahrung lehrt, daß Kinder für das Ganze einer Gegend wenig empfänglich sind und psychologisch ist es naheliegend, daß salche Abstraktionen, denn das ist die Auffassung und Beurteilung ganzer Landschaften, dem kindlichen Geiste fremd sein müssen. Dagegen ist es anregend und bildend, Einzelobjekte eingehend zu betrachten, auf ihre ästhetischen Verhältnisse einzugehen, wenn möglich sie zeichnen zu lassen. — Besandere Pflege verdient auf Reisen der Gesang. Zum Beginn und Abschluß des Tages, sawie in feierlichen Augenblicken ein Choral, am Wege ein Marschlied, im Walde ein Waldlied, beim Ausmarsche ein Abschiedslied sallen dem Kinde Ausdruck eines inneren Bedürfnisses werden, und werden es auch gar bald. Doch hüte man sich auch hier, besanders gleich am Margen, var dem zu viel. Blaße Stimmübungen sind die Lieder auf der Reise nicht. Erhöht wird die Stimmung auch durch das Deklamieren passender Gedichte. Sind sie leicht verständlich, so können die Reisenden durch sie überrascht werden. — Die Erinnerung an die

daheim gebliebenen Eltern und Geschwister ist Bedürfnis des Gemütvollen. Ihm soll mehr als durch das bloße Schreiben einer Postkarte oder den Einkauf eines Geschenkes entsprochen werden, am besten wieder durch den freien Verkehr, durch Erkundigungen, was wohl jetzt die Lieben daheim machen u. s. s. — Der Ankauf wertloser Geschenke ist zu verhüten. Wertvoll sind Gegenstände, welche den Schüler an einen Höhepunkt der Reise erinnern oder für bestimmte Reisegebiete charakteristisch sind.

g) Die Belehrungen werden an den geeigneten Punkten von den dazu bestimmten Lehrern geleitet. Die Hauptsache haben die Schüler zu thun. Sie sprechen auf Grund der Vorbereitung und des zu betrachtenden Gegenstandes zusammenhängend und möglichst selbständig. Die anderen Schüler verbessern und ergänzen zuerst, zum Schlusse der Lehrer. Sehr erwünscht sind Erläuterungen von einheimischen, mit den Sachen vertrauten Personen; nur achte man auf die Art der Darbietung, damit sich nicht Unklarheiten einschleichen. Notizen und Skizzen am Ort zu machen, ist empfehlenswert. Sehr fleißig sind Reisekarte, Kompaß, Metermaß ꝛc. anzuwenden. Das Schätzen von Raum und Zeitstrecken versäume man nicht. Besonders gut einzuprägen ist alles (auch scheinbar Unbedeutendes), was in dem folgenden Unterrichte als Ausgangspunkt dienen soll. Wertvolle Gegenstände und Geschenke werden gesammelt und heimgeschickt, um die Schüler nicht zu sehr zu belasten.

h) Die Reisekonferenzen bilden den pädagogischen Rechnungsabschluß der einzelnen Tage. Sie sind regelmäßig abzuhalten. Sie erstrecken sich sowohl auf die Leitung der Reise, als auch auf das Reisegebiet und das Verhalten der Schüler. Vor allem sind Vorkommnisse ernsterer Natur, sich nötig machende Strafen mit Sorgfalt zu behandeln, da von ihnen häufig die Stimmung der Reisegesellschaft abhängt. Der Reiseführer verzeichnet die Ergebnisse der Konferenz, um sie später bei der Verwertung der Reise gegenwärtig zu haben. Führt ein Lehrer seine Klasse allein, so wird er ebenfalls gut thun, mit sich selbst zu Rate zu gehen und sich Aufzeichnungen zu machen.

**2. Die Verwertung der Schulreise.** Sie bildet die unerläßliche Fortsetzung der begonnenen Schulreise-Arbeit. Wie die Vorbereitung zur Reise ihre stärkste Stütze in dem vorhergegangenen Unterrichte zu suchen hat, so muß auch die nachfolgende Verarbeitung der Reiseerlebnisse eine organische sein, mit dem Unterrichte möglichst innig verknüpft und der Erziehung möglichst dienstbar gemacht werden. Im vorausgegangenen Unterrichte wurzelt die Schulreise, der nachfolgende muß sie befruchten. Da die Reiseeindrücke jederzeit so reichhaltig und verschiedenartig sein werden, dürften sie nicht als isolierte Gedankenmasse neben den anderen Gedankeninhalt treten; damit sie aber auch nicht zersplittert werden, ist für die unterrichtliche Verwertung eine zweifache Arbeit zu leisten.

1. Nach der Reise sind für die Klärung und Befestigung der gewonnenen Vorstellungen einige Stunden zu verwenden. Nun werden die Aufzeichnungen aus der Vorbereitung mit den Ergänzungen auf der Schulreise noch einmal übersichtlich in aller Ruhe, die auf der Reise nicht immer zu finden ist, dargestellt und soweit befestigt, daß die Vorstellungen auch nach längerer Zeit zum Zwecke einer Anknüpfung oder selbständigen Behandlung leicht reproduzierbar sind. Besonders das Einreihen in ältere Vorstellungskomplexe und das Neubilden und sichere Beherrschen von Vorstellungsreihen (in Form von Tabellen) ist hier notwendig, so für die bezüglichen geographischen, historischen, naturkundlichen, kulturhistorischen und wirtschaftlichen Kenntnisse. Die Karte wird ergänzt, begonnene Zeichnungen fertiggestellt, gesammelte Objekte geordnet u. s. s.

2. Während aller folgenden Unterrichtsstunden ist es Pflicht des Lehrers auf die gewonnenen Erfahrungen zurückzugreifen; sie sind analytisches Material, geben dem Assoziieren reichlichen Stoff, werden aber auch Gegenstand selbständiger Behandlung. So ist in erster Linie das Erlebte in Aufsätzen (nicht nur in einem einzigen, von jüngeren Schülern kaum zu bewältigenden Berichte) zu verarbeiten. Andererseits werden schöne, abgerundete poetische oder prosaische Darstellungen, welche den auf den Reisen gewonnenen Stoff behandeln, mit viel Nutzen, weil mit viel Interesse, im Leseunterricht behandelt werden. Geographische und historische Kenntnisse werden zu Vergleichungen und Verdeutlichungen mannigfachster Art, Vorgänge in der Natur, technische Einrichtungen industrieller Unternehmungen werden zum Ausgangspunkte in der Naturkunde dienen können, mitgebrachte Abbildungen von charakteristischen Bauwerken können für Zeichenaufgaben, gesammelte statistische Notizen für Rechenaufgaben die Grundlage bilden. Waren vorbereitend

Lieder eingeübt worden, ſo finden ſich jetzt ebenſo paſſende Stoffe im Anſchluß an Geſchehenes und Erlebtes zur Behandlung im Geſangunterrichte u. ſ. f. Auf dieſe Weiſe wird es aber auch dem Schüler zum Bewußtſein kammen, daß dieſe außerordentliche und koſtſpielige Veranſtaltung der Schule ihm neben dem unmittelbaren Genuſſe eine wertvolle Bereicherung ſeines Bildungsſchatzes zu bieten vermag. Kommt er ſpäter in die Lage, ſelbſt Reiſen zu unternehmen, ſo waren die Schulreiſen, auf ſolche Art betrieben, eine fruchtbare Vorſchule für ihn.

Neben dieſer unterrichtlichen Verarbeitung der Reiſeeindrücke iſt nicht minder wichtig die auf reine erziehliche Einwirkung berechnete Verwertung der an den einzelnen Schülern gemachten Beobachtungen, ſowie der auf die Schulreiſen überhaupt bezüglichen Erfahrungen. Der Lehrer wird dieſen Zwecken am ſicherſten dienen, wenn er die Mühe nicht ſcheut, nach vollendeter Reiſe diesbezügliche Niederſchriften, bezw. Reiſeberichte zu fertigen. Die Hauptzwecke eines ſolchen Berichtes würden ſein: 1. Kurze Darſtellung des Zieles und des Weges der Reiſe. 2. Überſichtliche Zuſammenſtellung der für den Unterricht wichtigen Stoffe. 3. Beiträge zur Charakteriſtik einzelner Schüler. 4. Pädagogiſche, bezw. didaktiſche Erfahrungen. 5. Erfahrungen mit beſonderer Rückſicht auf die Durchführung der Schulreiſen.*)

Die beiden letzten Punkte ſind für die zukünftige Verbreitung und Ausgeſtaltung der Schulreiſe von hohem Wert, beſonders wenn ſie — nach dem Vorſchlage Beyers (Deutſche Ferienwanderungen, Leipzig 1894, Vorwort, und Jahrbuch für Volks- und Jugendſpiele 1896, S. 256 f.) — einer Centralſtelle zur Sichtung und Verwertung überſandt würden. —

**C. Geſchichte der Schulreiſe.** Schulwanderungen und Schulſpaziergänge im weiteſten Sinne des Wortes laſſen ſich in ihren einfachſten Formen bis in das Mittelalter hinein verfolgen. So kann man das in manchen Gegenden übliche „Virgatum-Gehen“ oder den „Rutenzug“ hierher rechnen, wenn man von dem eigentlichen Zweck desſelben, den für die Züchtigung nötigen Bedarf an Ruten herbeizuſchaffen, abſieht. Daß dieſe Art Spaziergänge „in die düſteren Räume der Schulen und in das freudenloſe Daſein der Schüler vergangener Zeiten einen verklärenden Schimmer werfen“,*) mag ja zugegeben werden, von erziehlicher Bedeutung waren ſie indes nicht. Dasſelbe kann man von Reiſen wie die in lateiniſchen Hexametern beſungene „Brockenreiſe Quedlinburger Schüler“ aus dem Jahre 1634 (überſetzt im Werningeröder Wochenblatt von 1804) ſagen. Sie ſtehen weder mit der Erziehung, noch mit dem Schulleben in engerem Zuſammenhang.

Wenn auch noch nicht den Gedanken der Schulreiſen, ſo doch den des Reiſens im jugendlichen Alter zum Zwecke tieferer Bildung finden wir nichtsdeſtoweniger ſchon bei den Vertretern des philoſophiſchen Realismus im 16. Jahrhundert. In ſeinem Kampfe gegen den ariſtoteliſchen Verbalismus und die Büchergelehrſamkeit fordert Montaigne vor allem Umgang mit Menſchen und den Beſuch fremder Länder, um ſo ſeinem Zöglinge die Kenntnis des Charakters und der Lebensart der Völker zu vermitteln. Er will, daß die ganze große Welt das Buch ſeines Zöglings ſei (vergl. Buch I, Kap. 25 ſeiner Eſſays). Denſelben Weg zur Gewinnung eines gründlichen Wiſſens wählte dann im 17. Jahrh. vor allen Comenius, ohne indes im beſondern auf die Reiſen der Jugend einzugehen. Und wenn Francke, der bedeutendſte Schüler des damaligen, im Geiſte des Comenius organiſierten Gymnaſiums zu Gotha die Forderung aufſtellt, daß die Elemente der Natur- und Weltkunde auf Spaziergängen, auf Grund von Beſuchen der Werkſtätten, Muſeen u. dergl. gewonnen werden ſollen, ſo iſt hier der Einfluß des philoſophiſchen Realismus, bezw. der in ſeinem Geiſte unternommenen pädagogiſchen Reformbeſtrebungen nicht zu verkennen.

Den erſten nachhaltigen Einfluß auf die Geſtaltung der Schulwanderungen übte indes erſt Rouſſeau aus, der am ſchärfſten die Konſequenzen der Aufklärungsphiloſophie für die Erziehung gezogen hat. Angeregt durch Montaignes aphoriſtiſche Andeutungen über die Bedeutung der Jugendreiſen, hat er den Wanderungen eingehendere Beachtung geſchenkt und ſie in engere Beziehung zu dem Erziehungswerke geſetzt.

Wie die meiſten Theorieen ſeines Erziehungsſyſtems, ſo haben dann die deutſchen Philanthropiſten auch dieſen Gedanken zuerſt realiſiert, und

*) Ein nach dieſen Grundzügen entworfener Reiſebericht findet ſich im V. Bd. „Aus dem päd. Univerſ.-Seminar zu Jena“, 1894, S. 203 ff.

*) Püſchel, Grimma und ſeine Umgebung, S. 17.

wir sehen am Ende des vorigen und im Anfange des 19. Jahrhunderts, wie Schülerreisen in verschiedenster Form zur Ausführung gelangen. Die einen, wie die vom Pädagogium zu Kloster Berge (bei Magdeburg) jährlich unternommenen „Spatzierreisen", sind nur Tagesausflüge und haben den einseitigen Zweck der Belohnung für die Arbeit. Sie sollen ein Ersatz sein für die hier fehlenden Ferien, welche die Schüler nur zu leicht „als ein Recht ansehen" und die so „den Fleiß entnerven" könnten.*) Andere wieder erstrecken sich über ganze Länder und dauern oft monatelang. Es sind Instruktionsreisen für die Söhne höherer Stände, unter Leitung eines Erziehers ausgeführt. Gegen diese wendet sich Jean Paul mit scharfen Worten (Levana, § 126, 102). Er warnt vor den „langen Kinderreisen mit Städte-Hausierern und Länderrennern", von welchen schon die Erwachsenen gefüllte Köpfe und geleerte Herzen mitbringen und welche die kleinen Wesen zwar hell und fein, aber auch kühl, matt und satt machen. Kurze Reisen „von einigen Wochen" hält er dagegen für ein „Geist und Leib reisendes Versetzen der zarten Kinderpflänzchen aus der düstern Ecken-Enge in die lustige Landschaft von Menschen- und Sittenwechsel."

Reisen der letzteren Art waren denn auch schon zu jener Zeit in Übung. Zuerst wurden sie von Basedow in den Erziehungsplan seines Philanthropins zu Dessau aufgenommen, wie er dies in seinem Anstaltsbericht von 1774 ankündigt. Doch tragen diese Reisen noch nicht den Charakter von Schulreisen im heutigen Sinne. Eine derselben unternimmt beispielsweise Salzmann, als Lehrer der Anstalt, mit 2 Zöglingen im Wagen, die andere mit 4 Zöglingen im Schlitten. Beide waren von kurzer Dauer und galten in erster Linie dem Besuche von Bekannten. Aber in seiner Anstalt zu Schnepfenthal geht dann Satzmann mit Ernst an die Ausgestaltung pädagogischer Schulreisen. Sie werden von der ganzen Schulgemeinde unternommen und bilden einen wesentlichen Teil der gesamten Erziehungsarbeit.**)

Diese Schülerreisen enthalten alle die wesentlichen Momente, welche wir heute in gut geleiteten Schulreisen zu suchen gewohnt sind, einige zunächst nur andeutungsweise, einige bereits auf dem Wege der Ausartung, die meisten heute noch höchst beachtenswert, zum Teil vorbildlich und noch nicht erreicht. Sie dienen nicht nur der körperlichen, sondern ebenso der intellektuellen und der Gemüts- und Willensbildung. Alle Interessen, die der Geistesbildung dienlich sind, werden auf diesen Reisen gepflegt. Sie stehen in enger Beziehung zum Unterrichte. Die Pflege persönlicher Beziehungen durch die Reisen, die „Aufstellung lebendiger Beispiele nachahmungswürdiger Menschen", war eines ihrer Hauptziele, ein Punkt, dem man heute zu wenig Aufmerksamkeit schenkt. Und noch in einem Punkte war man am Ende des vorigen Jahrhunderts weiter als heute. Wanderungen und Reisen mit Mädchen, an die man heute kaum im Ernste denkt, wie notwendig sie auch seien, wurden von Schnepfenthal aus wiederholt ausgeführt und ähnlich wie die Knabenreisen beschrieben (s. Litteratur!). Wohl macht man auch heute Ausflüge mit Mädchen, aber Andre, der damals diese Reisen unternahm, entwirft den Plan zu denselben mit Rücksicht auf die speziellen Bedürfnisse des weiblichen Geschlechts. Er ist unter anderem bestrebt, „die gewöhnliche einseitige mechanische Behandlungsart (der Dinge seitens) der meisten Frauenzimmer, besonders in Berufsgeschäften fruchtbarer zu machen; den künftigen Müttern, welche doch den ersten Unterricht ihren Kindern erteilen, mehr Quellen zu angenehmer und nützlicher Belehrung zu eröffnen", verfolgt also sehr beachtenswerte Ziele der Mädchenerziehung mit Hilfe der Schulwanderungen.*) Waren durch Salzmann und seine Lehrer die theoretischen Darlegungen über Schülerreisen auch nur in allgemeinen Umrissen gezeichnet, so legen sie doch die Möglichkeit der Durchführung der Idee klar dar, und darin liegt die Bedeutung dieses ersten größeren Versuches.

Das Beispiel blieb nicht ohne Nachahmung.

*) Resewitz, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentl. Erz. — Berlin, 1780, III. Bd.

**) Die Quellen zur Kenntnis dieser Schulreisen bilden die zahlreichen Reiseberichte Salzmanns und der Lehrer seiner Anstalt, wie Guts Muths, Ausfeld, André u. a. (s. das Litteraturverzeichnis). Sie hatten zugleich den Zweck, die leseinstige Jugend „unter dem Gewande der Erzählung auf angenehme und nützliche Art zu unterhalten", waren also Jugendschriften. Über die Art und den Wert dieser Reiseberichte handelt ausführlich meine Arbeit über die „Schulreise als organisches Glied im Plane der Erziehungsschule" in dem III. Heft „Aus dem pädag. Itniv.-Seminar zu Jena" (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne). Dort ist auch der genaue Nachweis für das hier über die Salzmannschen Schulreisen nur in Kürze Gesagte erbracht.

*) S. das Vorwort zu Andre, Kleine Wanderungen und Reisen der Mädchen ꝛc., Leipzig 1788.

Die von der Benderschen Erziehungsanstalt zu Weinheim a. d. Bergstraße in den 30er und 40er Jahren unternommenen Schülerreisen stellen sich uns als verbesserte Auflage der von Schnepfenthal aus unternommenen dar. Hier dienen die jährlichen größeren Reisen neben den Familienfesten, Abendunterhaltungen u. s. f. der „Gestaltung einer freien Entwickelung je nach der eigentümlichen Persönlichkeit der Einzelnen." *) In den Schulprogrammen der Anstalt wird wiederholt von diesem Erziehungsmittel gehandelt. Man legte hier den Reisen eine solche Bedeutung bei, daß die Teilnahme an denselben eine Bedingung zur Aufnahme war! (Progr. v. 1859. S. 19.) Das Programm von 1845 (s. die Litteratur!) bringt eine längere Abhandlung über die Schülerreisen. Klar wird da hauptsächlich der Zusammenhang zwischen Unterricht und Schulreise dargelegt. Letztere bildet die Fortsetzung für jenen. Sie füllt die Lücken des Unterrichts aus und ergänzt ihn in einer Weise, „wie es auf keine andere Art möglich wäre." (Progr. von 1845, S. 23.) Dessenungeachtet erfolgt die Wahl des Zieles im einzelnen Falle hauptsächlich nach der „Neigung und Auffassungskraft der Jugend". Die Schulreisen fügen sich dem Lehrplane noch nicht als organische Teile ein. Die Reisen dauern bis zu 3 Wochen und erstrecken sich bis in die Schweiz und nach Oberitalien, erfolgen aber zu Fuß. Im Ertragen körperlicher Mühen war man in Weinheim überhaupt groß. — So finden wir in der Benderschen Anstalt mehr noch wie in Schnepfenthal eine scharfe Sonderung der Schulreisen von den anderen Zuchtmitteln und eine klare Zweckbestimmung derselben mit Beziehung auf Unterricht und Erziehung. Die gelegentlichen reflektierenden Betrachtungen in den Salzmannschen Schriften verdichten sich in den Benderschen Programmen zu einer scharf umrissenen Theorie, welche die Grundlage für alles spätere Theoretisieren über diesen Gegenstand bildet.

Ein äußerst günstiger Umstand für die weitere Ausgestaltung der Schulreisen war es, daß der spätere Professor der Pädagogik zu Jena, K. V. Stoy, als angehender Lehrer dem Benderschen Institut in Weinheim angehörte. Zu den mannigfaltigen Anregungen, die er hier empfing, gehört in erster Linie mit die zur Veranstaltung von Schulreisen. Er hat die Idee nach Jena mitgenommen und sie dort in einer Weise realisiert, welche von nachhaltigem Einflusse auf ihre Weiterentwickelung war. Im Jahre 1852 übertrug er das Reisen mit den Schülern der Seminarschule in Form seiner bekannten „Geburtstagsgeschenke", die er seinem „lieben Geburtstagskinde", dem Seminar, alljährlich darzubringen pflegte, hierher (s. Bliedner, K. V. Stoy ꝛc., Leipzig 1886, S. 36 u. 261). Nicht minder gepflegt wurde das Reisen in der Stoyschen Erziehungsanstalt. Unter der persönlichen Leitung Stoys wurde die Idee mit andauerndem Eifer auf mehr als 20 Seminarschulreisen verwirklicht. Daß die so eifrig betriebene Arbeit auch manchen Fortschritt zur Folge hatte, liegt auf der Hand. Die Schulreise tritt in engere Beziehung zum Unterrichte, indem die Vorbereitung auf die Reise zum Teil in die betreffenden Unterrichtsstunden verlegt wird. In der Ausführung der Reisen tritt als wesentliches Glied der Tagesordnung die Reisekonferenz auf. Eine bestimmte Reiseordnung (zusammengestellt von E. Piltz im „Pädag. Korrespondenzblatt", Leipzig 1882, Nr. 1) regelte die Durchführung der Schulreisen. Das wichtigste Moment aber bleibt der Umstand, daß dies alles in enger Verbindung mit der Universität geschehen ist. Durch die Verpflanzung der Schulreise an eine Universitätsanstalt wurde der Idee der Schulreise einerseits eine größere Beachtung und Würdigung zu teil, andererseits wurde das mit Begeisterung empfohlene Erziehungsmittel mit ebensolcher Begeisterung von so vielen zukünftigen Erziehern erfaßt und in allen Himmelsrichtungen des deutschen Vaterlandes und zum Teil darüber hinaus in das praktische Schulleben übertragen und für dessen Einbürgerung gesorgt. Schulreisen an öffentlichen Schulen und an Privatinstituten, an höheren Schulen und Volksschulen, die heute ausgeführt werden, stehen vielfach unter diesem Einflusse Stoys und des von ihm gegründeten Universitätsseminars zu Jena.

Neben diesem aber war es das Leipziger Universitäts-Seminar, welches durch Theorie und Praxis zur Verbreitung der pädagogischen Schulreisen wesentlich beitrug. Ziller selbst hat besonders der theoretischen Seite der Frage seine Aufmerksamkeit zugewendet. Im Sinne einer „Ergänzung der Benderschen Reisetheorie" hat er dem Gegenstande eine klar durchdachte Abhandlung gewidmet (s. Ziller

*) Die Benderſche Erziehungsanſtalt f. Knaben ꝛc., Heidelberg, S. 12.

„Zur Theorie pädagog. Schulreisen“ im II. Jahrbuch des Vereins f. w. P.), welche die Notwendigkeit der Schulreise aus dem obersten Erziehungszwecke ableitet, die Hauptzwecke derselben scharf scheidet und diesen entsprechend die Hauptbedingungen für das Gelingen der Schulreise beleuchtet, wie sie sich auf Grund psychologischer Erwägungen ergeben. Diese Grundlinien der Zillerschen Theorie, verbunden mit den Hauptpunkten der van Stoy geübten Praxis, hat dann das jetzt unter Prof. Reins Leitung stehende Universitätsseminar zu Jena zu seiner Richtschnur gemacht, und van hier aus wird gegenwärtig der stärkste Einfluß auf die Ausbreitung der Schulreiseidee ausgeübt.

Bis jetzt nicht erwähnt, aber van großem Einflusse auf das Reisen der Jugend überhaupt, waren die auf nationaler Grundlage erwachsenen Wanderungen, wie sie die Begründer des deutschen Turnens, wie Jahn, Spieß u. a. seit Anfang dieses Jahrhunderts gepflegt haben und die als Turnfahrten bis heute nach eine große Rolle spielen. Da diese indes nicht Schulreisen in dem hier gefaßten engeren Sinne sind, so kann hier auf ihre Geschichte nicht näher eingegangen werden.*)

Die Entwickelung der pädagogischen Schulreisen ist somit innerhalb Deutschland in erster Linie an die Namen Salzmann, Bender, Stoy, Ziller und Rein geknüpft. Was Rausseau in seiner kühnen Art zunächst mehr dunkel gefühlt und für die Förderung seines sozialpädagagischen Umsturzideals, die Rückkehr zur Natur, gewünscht hatte, haben die Philanthropen, in erster Linie Salzmann, zu verwirklichen gesucht. Letzterer hat zuerst die Möglichkeit pädagagischer Schulreisen durch seine zahlreichen Versuche dargethan und so die Grundlage für alle weiteren ähnlichen Unternehmungen gelegt. Bender hat im Anschlusse daran die Versuche fortgeführt und gestützt auf Erfahrung, die Bedeutung der Schulreisen für die Erziehung zum erstenmale unabhängig von anderen ähnlichen Erziehungsmitteln theoretisch auseinandergesetzt. Stoy scheute sich nicht, durchdrungen van der Bedeutung der Sache, diese nach der Universität zu verpflanzen und van hier aus für eine weite Verbreitung und allgemeinere Anerkennung des inneren Wertes derselben zu sorgen, während endlich Ziller, gestützt auf psychologische Erwägungen, mit steter Beziehung auf das oberste Ziel eines erziehenden Unterrichtes eine Theorie der Schulreisen geschaffen hat, welche die Notwendigkeit derselben darlegt und die Frage in ihren Grundzügen zum relativen Abschlusse gebracht hat. Die Bedeutung Reins und seines Seminars für den Ausbau der Schulreisen wird in Kürze in dem nun folgenden Abschnitt beleuchtet werden.

**D. Gegenwärtiger Stand der Schulreise-Bewegung.** Schulwanderungen (Exkursionen) sind in Deutschland gegenwärtig fast allgemein verbreitet, zum Teil obligatarisch in den Lehrplan aufgenammen. Nicht in demselben Maße gilt das von den mehrtägigen pädagogischen Schulreisen, wenn auch lange Palmers Ansicht überwunden ist, die Schulreisen seien „Luxusartikel“. Der schon erwähnte Einfluß Stoys macht sich gegenwärtig nach geltend, indem seine Schüler in vielen Fällen an Volks- und höheren Schulen Schülerreisen veranstalten. In erster Linie gilt das van der jetzigen Stoyschen Erziehungsanstalt in Jena, deren Zöglinge jährlich 2 Fußreisen unternehmen; die Sammerreise Ende Juni und die Herbstreise im August. An der ersteren nehmen alle Zöglinge und Lehrer teil. Sie dauert 4 Tage. Ihr Ziel ist in der Regel der Thüringerwald, welcher für die Reisezwecke in 3 Gruppen geteilt ist: Inselberggruppe, Schneekopfgruppe und die südliche Gruppe mit Coburg. Sie trägt einen propädeutischen Charakter. Die Herbstreise ist die Hauptreise; sie dauert 14—16 Tage. Die Zöglinge sind nach Klasse und Reise in 3 Abteilungen geteilt. Ziel ist Mittel-, West- und Süddeutschland, sowie die Schweiz und Teile Österreichs.*)

*) Hierüber giebt den besten Aufschluß Dr. Th. Bach, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen. 2. Aufl. Leipzig, 1885.

*) Wer sich über die interessanten Reisen der jetzigen Stoyschen Erziehungsanstalt eingehend belehren will, lese Dr. Heinrich Stoy, Pädagogik der Schulreise, Leipzig, 1898. Von den 332 Seiten entfallen 240 Seiten auf die „Beschreibung der drei Reisen des Jahres 1890“, verfaßt von 3 Lehrern der Anstalt. Die „allgemeinen Gesichtspunkte“, d. i. „Idee“ und „Ausführung“ der Schulreise, etwa 80 Seiten (nebst der Beschreibung Münchens, S. 198 bis 223), sind von Dr. H. Stoy, dem Direktor der Anstalt. Über Geschichte, gegenwärtigen Stand u. a. auf die Schulreise bezüglichen Fragen giebt das Buch keinen Aufschluß und geht auf die vorhandene Litteratur nicht ein. Diese Beschränkung scheint die Folge der Bestimmung der Schrift zu sein: sie ist eine „Festgabe zur Enthüllung des Stoydenkmals“, begnügt sich darum auch mit der Begründung und der Dar-

Für die Verbreitung der Schulreise-Bewegung von ganz hervorragender Bedeutung ist das pädagogische Universitäts-Seminar in Jena, welches gegenwärtig unter der Leitung von Prof. Rein steht. Dieser hat schon als Seminardirektor in Eisenach die Reisen mit Seminaristen eingeführt und durch 10 Jahre hindurch persönlich geleitet (s. die betr. Programme seit 1876). Der Rhein, Hamburg-Kiel, die sächs. Schweiz, Berlin, Nürnberg u. s. w., waren damals die Reiseziele.*) Aber in Jena hat Prof. Rein zum erstenmal den Versuch gemacht, die Schulreisen in enge Beziehung zu dem Unterrichtsplan zu bringen. (S. die Abhandlung im III. Band „Aus dem pädagog. Univers.-Seminar zu Jena", Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, sowie den Art. „Geographischer Unterricht" in dieser Encyklopädie.) Die Schulreisen werden mit den Übungsschülern unternommen. Die Teilnahme ist für alle obligatorisch, da die Schulreisen zum regelmäßigen Unterrichtsbetrieb gehören. Regelmäßig nimmt auch eine größere Anzahl von Praktikanten des Seminars, welche sich in der Durchführung von Schulreisen üben wollen, an letzteren teil. Die Oberleitung der Schulreise übernimmt der erste Übungsschullehrer. Die Praktikanten, welche an der Vorbereitung zur Reise teilzunehmen haben, übernehmen die Führung an den einzelnen Tagen. Die Schulreisen umfassen gegenwärtig einen sechsjährigen Turnus, wenn man von den kleineren Wanderungen des 1. und 2. Schuljahres absieht, nämlich: 3. Schuljahr: Saalthal, Unstrutthal, 4. Schuljahr: Thüringer Wald, 5. Schuljahr: Harz, 6. Schuljahr: Rhön, 7. Schuljahr: Lutherstätten (Eisleben, Mansfeld, Magdeburg, Wittenberg), 8. Schuljahr: Lützen, Leipzig, Erzgebirge. (S. das 1. Schulj. von Rein 2c. 6. Aufl. S. 109).**) Infolge des überaus regen Besuches des Seminars besonders auch seitens der Ausländer wird die Idee der Schulreise von der Jenaer Übungsschule aus durch ganz Deutschland und weit über dessen Grenzen hinaus getragen und zum Teil auch in die Praxis umgesetzt, wie das zahlreiche Mitteilungen und nach Jena gesandte Grüße von Schulreisen aus Dalmatien, Ungarn, österr. Schlesien, Washington, dem Kaukasus 2c. bekunden. Ebenso wirken gegenwärtig frühere Mitglieder des Seminars, welche selbst Schulreisen von Jena aus mitgemacht haben, in Dänemark (Frl. K. Iversen), England (Frl. C. J. Dadd), Finnland (Dr. Ruupala) und Schweden (Bager-Sjögren) für die Verbreitung der Idee, und in den nächsten Jahren dürfte der Gebrauch dieses vorzüglichen Erziehungsmittels immer allgemeiner werden.

Wie weit gegenwärtig das Reisen mit Schülern im deutschen Reiche und im Auslande überhaupt, also auch unabhängig von dem Einflusse Jenas, verbreitet ist, ist am besten zu ersehen aus den statistischen Zusammenstellungen, welche der auch sonst für die Schulreisen eifrig thätige Dr. O. W. Beyer in dem V. und VI. „Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele" und in der Zeitschrift „Die deutsche Schule" (Berlin, 1897) veröffentlicht hat.*) Hier ist auch die reiche Reise- und Wanderlitteratur nachzulesen. Daß die statistischen Nachrichten nicht vollständig sind, ergiebt sich aus dem Umstande, daß vielfach die von Dr. Beyer angegebenen Fragebogen nicht an die richtige Adresse gelangt oder nicht beantwortet worden sind. So liegt mir die Übersicht von 9 fünftägigen Schülerreisen vor, die seit dem Jahre 1889 regelmäßig von Cottbus (Prov. Schlesien) aus in das Riesengebirge unternommen werden (Reiseführer: Mittelschullehrer H. Pahl). Es ist dringend zu wünschen, daß noch mehr als bisher die Berichte über solche Veranstaltungen regelmäßig veröffentlicht (oder an Dr. O. W. Beyer-Leipzig-Gohlis) eingesandt werden, damit die methodische Ausgestaltung dieses Gebietes eine immer zweckmäßigere werde. Die vorliegenden statistischen Erhebungen ergeben, daß in 16 deutschen Staaten Schülerreisen oder ihnen nahe verwandte Veranstaltungen eingeführt sind. Beteiligt sind an den Schulreisen so ziemlich alle Schulgattungen, selbst ein Münchener Lehrlingsheim. In erster Linie beteiligen sich höhere Schulen an mehrtägigen Schulwanderungen. Nur Thüringen macht hierin eine Ausnahme, indem von den 22 angeführten Schulen 18 Bürger- und Volks-

stellung von Schulreisen der Stoyschen Erziehungsanstalt in Jena. Aus diesem Grunde erscheint aber der Titel der Schrift: „Pädagogik der Schulreise" zu weit gefaßt, und darum wenig gerechtfertigt.

*) Ähnliche Reisen werden alle zwei Jahre auch vom Seminar zu Weimar unternommen. (S. d. Progr.)

**) Genaueres hierüber in den „Seminarheften", bes. im III., V., VI., und VIII. (Hermann Beyer & Söhne, Langensalza). S. a. die Schulreisen von Dr. Lietz, Ilsenburg, Landerziehungsheim.

*) Letztere Arbeit ist auch als Sonder-Abdruck bei Klinkhardt, Leipzig (1897), erschienen.

schulen Wanderungen veranstalten, jedenfalls die Folge des Einflusses, welchen das Univ.-Seminar in Jena in dieser Richtung auf die Schulen Thüringens ausgeübt hat und noch ausübt. Die Dauer der Schulreisen schwankt zwischen 2 und 23 Tagen (Hannover, Leibnizschule). Die weitesten bis jetzt bekannt gewordenen Ziele für Schulen des deutschen Reiches sind Wasgau und Hohe Tatra, Schweiz und Süd-Schweden (letzteres von Jena aus: 18 Gymnasiasten unter Führung des Turnlehrers Peter, Sommer 1898). Natürlich entsprechen der Entfernung des Reisezieles auch die Reisekosten. Sie werden besonders erhöht durch viele Eisenbahnfahrten. Bei bescheidenen Ansprüchen kann man kleinere (3—4tägig) Fußreisen schon für 1,50 M Tagespreis für einen Schüler ausführen; mit 2 M kommt man in billigeren Gegenden bequem durch, 3 M ist für Volksschüler reichlich gerechnet. Mit dem Alter der Schüler und den steigenden Ansprüchen steigen die Kosten oft ganz unverhältnismäßig.

Was das Ausland betrifft, so wäre über die einzelnen Länder (in alphab. Reihenfolge) etwa folgendes zu sagen:

Amerika (vereinigte St. von N.-A.): Den ersten Versuch hat Dr. Rice, angeregt durch das Univ.-Seminar zu Jena, im Jahre 1894 gemacht. Die Reisegesellschaft bestand aus 80 Personen, wovon 54 Schüler und Schülerinnen einer Bürgerschule im 8.—12. Schuljahr stehend, 15 Lehrer und Lehrerinnen, ein Reisearzt, der Stadtschulinspektor ꝛc. Ausgangspunkt war Anderson (Indiana), Hauptziel Bereisung von Virginia. Die Reise dauerte 8 Tage. Gereist wurde im Extrazug. Man hat über 3000 km Bahnfahrt zurückgelegt, ist also zu viel gefahren und hat verhältnismäßig zu wenig gesehen, wie der Reiseführer selbst zugiebt. Die Reise kostete den Schüler über 120 M. Doch hat sie viel Anklang gefunden und es sollten ihr andere folgen. — Von letzteren ist mir nichts bekannt geworden. Theoretisch wird indessen die Idee der Schulreise in den V. St. auch weiterhin vertreten.

Armenien s. Rußland. —

Belgien. In einem Aufsatze der „Revue Pédagogique“ vom Juni 1898*) wird mitgeteilt, daß die „Promenades“, das sind unsere „Exkursianen“, in Brüssel obligatorisch sind, und zwar hat regelmäßig alle vierzehn Tage eine stattzufinden. Im übrigen werden in Belgien alljährlich auch Schulreisen veranstaltet, an denen aber nur „Schüler der höheren Klassen, welche sich durch ihre Arbeit und durch gute Führung besonders ausgezeichnet haben“ teilnehmen dürfen.

Dänemark kennt unsere Schulreise noch nicht. Das jährliche Ausschwärmen der großstädtischen Schuljugend zu Beginn der Sommerferien auf das Land, wohin sie von den Landleuten zu Gaste geladen sind, um sich zu erholen, hat mit unseren Schulreisen nichts zu thun; ebensowenig die andere schöne Sitte, daß Kinderfreunde der Großstadt die Bauernkinder nach Kopenhagen einladen, sie dort auf längere Zeit unterbringen und ihnen die Sehenswürdigkeiten der Residenz zeigen. Erstere Sitte, welche schon seit Jahrzehnten besteht, hat sich aus sozialen, letztere erst seit wenig Jahren eingebürgerte, aus nationalen Gesichtspunkten entwickelt. — Unsere Schulreisen hat erst in diesem Jahre Frl. Kristiane Iversen aus Kopenhagen aus eigener Anschauung in der Absicht zu studieren begonnen, in Dänemark für deren Einführung Stimmung zu machen.

In England verfolgt das ähnliche Ziel Frl. C. J. Dodd, Lehrerin am Owens College in Manchester. Auch sie hat vor drei Jahren deutsche Schulreisen in Thüringen teils mitgemacht, teils studiert, um dann die Idee in England in Wort und Schrift zu verbreiten.

Finnland s. Rußland.

In Frankreich nehmen die Schulreisen seit jüngster Zeit eine eigenartige Entwickelung. Schon seit längerer Zeit wurden sie hier in der Weise als Erziehungsmittel gehandhabt, daß sie als Lohn für gute Leistungen und gutes Betragen einer Anzahl von Schülern höherer und niederer Schulen gewährt werden. So entsandte die „Ligue girondine de l'éducation physique“ in den letzten Jahren mehrere „caravanes scolaire“ in die Auvergne und die baskischen Länder. Die Stadt Grenoble bietet alljährlich den besten Schülern der höheren und niederen Schulen Reisen an das mittelländische Meer, in die Alpen, nach benachbarten Städten. Ähnlich belohnte seit etwa 15 Jahren die Stadt Rheims die Schüler der Stadt und des Bezirkes, welche die Volksschule mit sehr gutem Erfolge besucht haben, mit einer mehrtägigen Reise. Doch konnte die Beteiligung eine nur geringe sein, da die Mittel fehlten, und die Kinder vom Lande waren so gut wie

*) Causeret, Promenades, voyages et colonies scolaires. Revue Pédagogique, 1898.

ausgeschlossen. Diesem Zustande suchte im vergangenen Jahr ein Schulinspektor aus Rheims, André, abzuhelfen, gründete einen Verein zur Pflege der Schulreisen, welcher bedeutende Geldmittel aufgebracht hat und veröffentlichte in diesem Jahre ein darauf bezügliches Werk.*) Besonders merkwürdig ist die Auswahl der Schüler für die Reisen. An diesen dürfen teilnehmen 1. Schüler, die ein sehr gutes Bürgerschulzeugnis erhalten haben, 2. diejenigen würdigen 12 bis 14jährigen Volksschüler, welche durch freie Wahl ihrer Mitschüler zu dieser Auszeichnung bestimmt werden. Erstere bilden die „caravane d'honneur" und dürfen 3—5 Tage reisen, letztere machen als „caravanes cantonales" eine ein- bis zweitägige Reise. Im Jahre 1897 haben allein im 2. Bezirk von Rheims 250 Kinder der Volksschulen in fünf „Karawanen" an diesen Reisen teilgenommen, geleitet von je 3 Personen. Von einer Vorbereitung zu den Reisen erfahren wir nichts. Unterwegs wird das Merkwürdigste besehen, kurz notiert, Photographieen gesammelt ꝛc. Nach der Reise werden unter Aufsicht eines Lehrers oder eines Mitgliedes des Vereins von den Knaben Reiseberichte verfaßt. Diese werden von einer besonderen Kommission geprüft, gewertet und — der Bibliothek einverleibt. Von einer Verarbeitung im Unterrichte ist nicht die Rede. Das Merkwürdigste an der Sache aber ist, daß André zu seinen Vorschlägen angeregt worden ist durch eine Abhandlung über den Wert jährlicher Schulreisen, welche vor etwa hundert Jahren ein Deputierter des Nationalkonventes**) dem Komitee des öffentlichen Unterrichtes vorgelegt hat, und durch den Bericht einer Schulreise, welche die Bezirksschule des Dep. Eure im VIII. Jahre der Republik ausgeführt hat.

In Holland ist das Interesse für die Schulwanderungen ein äußerst lebhaftes, wie das aus dem reichhaltigen Litteraturverzeichnis in der schon genannten, von Dr. Beyer gemachten statistischen Zusammenstellung hervorgeht. Die zahlreichen Berichte aus dem „Schaalblad" schildern indes alle nur eintägige Schulausflüge, unternommen allerdings mit der bestimmten Absicht, dem Unterrichte zu dienen. Ob mehrtägige Schulreisen in Übung sind, ist mir nicht bekannt.

Aus Italien liegt nur von der deutschen Schule in Scasati bei Neapel eine Mitteilung über dort veranstaltete Schulausflüge vor.

In Österreich-Ungarn sind die Schulreisen in Theorie und Praxis nicht unbekannt. Von Bielitz (Schlesien) aus unternahm früher das von Prof. Stoy gegründete Seminar Schulreisen mit den Übungsschülern. In einem schlesischen Gebirgsstädtchen (Ustroń) veranstaltet der Schulleiter mit seinen polnischen Kindern trotz mannigfacher äußerer Hindernisse etwa alle zwei Jahre nach Jenenser Muster gut vorbereitete, mehrtägige Schulreisen. — Ähnliches ist mir von Königsfeld (bei Brünn) bekannt, von wo aus sich sechs- bis siebentägige Schülerreisen durch ganz Mähren, selbst bis Prag hin erstrecken. — Von Budapest aus unternahm ein Schüler Reins (Dr. von Demeczky) 1895 eine viertägige Reise mit 33 Gymnasiasten, welche über die gewonnenen Eindrücke nach sachlichen Gruppen Berichte niederschrieben, die in dem Schulprogramm veröffentlicht wurden. Zwei andere Gymnasiallehrer hatten schon vorher eine Schülerreise nach Triest unternommen. — Von Sarajevo (Bosnien) führte ein anderer Schüler des Reinschen Universitätsseminars (Dr. Turić) seine Zöglinge im Jahre 1893 nach Dalmatien bis Ragusa. Im Anschluß an den Lehrplan des bosnischen Seminars stellte er einen dreijährigen Reiseturnus (1. Jahr: Dalmatien, 2. Jahr: Slavonien und Südungarn, 3. Jahr: Agram-Laibach-Triest-Fiume) auf, welchen die Regierung genehmigte. In Kroatien, wo er gegenwärtig wirkt, arbeitet Dr. Turić in demselben Geiste weiter. — Ganz bedeutende Schülerreisen werden von dem Gymnasium zu Kronstadt (Siebenbürgen) aus unter der Leitung des Direktors J. Groß unternommen, so 1891 eine zehntägige bis an das Schwarze Meer, 1895 eine neuzehntägige nach Rom und die letzte siebzehntägige zur Millenniumsausstellung nach Budapest und von da weiter über Triest-Venedig bis Verona.

Rußland. Aus den deutschen Ostseeprovinzen liegt ein Bericht vor (Riga 1892), welcher darauf schließen läßt, daß an den dortigen deutschen Anstalten Schulwanderungen bekannt sind und auch ausgeführt werden. — In Finnland ist Dr. Ruupala, der 1896 eine Schulreise des Jenenser Universitätsseminars mitgemacht hat, bemüht, diese Art der Schulreisen einzuführen. — Groß angelegte Schulreisen werden in Südrußland, besonders in

*) André, Les Voyages et leur utilité dans l'éducation: l'oeuvre des voyages scolaire. Reims, Matot-Braine, 1898

**) L. Portiez, Des voyages et de leur utilité dans l'éducation.

Armenien veranstaltet. Hier ist schon in den vierziger Jahren der erste Versuch von Eriwan aus gemacht worden. In den achtziger Jahren wurde eine andere Reise mit den Schülern der Akademie von Etschmiadzin (unweit Eriwan) unternommen. Aber eigentliche pädagogische Reisen hat auch hier ein Schüler Reins, der Seminarlehrer J. Harutunjanz in Tiflis, eingeführt. Im Jahre 1891 machte er mit 16 Schülern im Alter von 15—20 Jahren eine Reise nach dem historisch wichtigen „Lori", die mehr als zwei Monate gedauert hat. Das Unternehmen ist von der Behörde und der Presse sehr anerkennend aufgenommen worden. Die folgende Reise (Sommer 1892) dauerte drei Monate lang. Die Dauer läßt sich nur aus den schwierigen Verkehrsverhältnissen und der großen Gastfreundschaft der Bewohner erklären. „In allen Dörfern wurden ohne Ausnahme Schafe geschlachtet auf Kosten der Gemeinde oder einzelner Personen zur Ehre der Reisenden" (s. Beyer a. a. O.). — In diesem Jahre wurde von 50 Schülern des Gymnasiums zu Jekaterinoslaw eine Reise nach dem Elbrus unternommen (s. Lehrerzeitung für Thüringen 1898 Nr. 33), welche auf fünfzig Tage berechnet war.

In Schweden interessiert sich schon seit den achtziger Jahren Lilly Engström für Schulwanderungen; aus ihrer Feder stammen auch mehrere Berichte (1888—1890). In neuester Zeit wirkt Bager-Sjörgen, angeregt durch die Schulreisen des Jenenser Seminars, deren eine (1894) er selbst mitgemacht hat, für Einführung pädagogischer Schulwanderungen.

In der Schweiz sind die Schulreisen — nach dem oben genannten Artikel der „Revue Pédagogique" — in allen Schularten vertreten. Alljährlich werden die Schüler 1—3 Tage lang hinausgeführt in Gegenden, welche an Naturschönheiten, geschichtlichen Erinnerungen ꝛc. reich sind.

Über Serbien endlich giebt ein Schüler Stoys, Dr. Petrovitsch, Auskunft in „Die Schulreisen in Serbien" in der „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege", 1890. —

Trotz dieser scheinbar weitgehenden Schulreisebewegung ist noch viel zu thun, ehe der Mehrzahl der die Schule besuchenden Jugend dieses richtige Erziehungsmittel zugänglich gemacht wird. Da müssen noch reichere Geldquellen erschlossen, Schulreisevereinigungen gegründet, die Schülerherbergen besser ausgenutzt, die Reiseberichte der Centralstelle regelmäßig zugänglich gemacht, die Reisegebiete gründlicher durchforscht und die Ergebnisse etwa in einem „Schulreise-Baedeker" zusammengefaßt werden u. s. f., also Arbeit genug für die Zukunft auch auf diesem Gebiet.

**E. Anhang.** Hauptbestimmungen der wichtigsten deutschen Eisenbahnen über die für Schulausflüge geltenden Fahrpreis-Ermäßigungen.

I. Der „Deutsche Eisenbahn-, Personen- und Gepäcktarif" vom 1. April 1898 erläßt über „Schulfahrten" folgende Bestimmungen, welche für alle deutschen Bahnen, auch die privaten, giltig sind:

1. Schüler öffentlicher Schulen oder staatlich konzessionierter und beaufsichtigter Privatschulen werden zu gemeinschaftlichen, unter Aufsicht der Lehrer unternommenen Ausflügen bei einer Teilnehmerzahl von mindestens 10 Personen (einschl. der begleitenden Lehrer, Lehrerinnen oder des Schulinspektors) in der III. Wagenklasse zum Militärfahrpreise ohne Freigepäck befördert.

(Anm.: Enthält der Tarif nach der Zielstation keine Militärfahrpreise, so wird in der Regel für die Person und das Kilometer als Einheitssatz 1,5 Pfg. angenommen.)

2. Zwei Schüler derjenigen Klassen, welche im allgemeinen von Kindern besucht werden, die das zehnte Lebensjahr noch nicht überschritten haben, werden für eine Person gerechnet .... Bei ungerader Klassenzahl wird der unteren Hälfte die größere Zahl zugerechnet.

3. Für die Benutzung von Schnellzügen, sowie an Sonn- und Festtagen wird die Vergünstigung in der Regel nicht gewährt.

4. Die Beförderung erfolgt auf Grund eines Beförderungsscheines, welcher von der Fahrkarten-Ausgabestelle auf schriftlichen Antrag des betreffenden Schulvorstandes ausgestellt und vor Beendigung der Fahrt, bezw. der Rückfahrt von dem Schaffner abgenommen wird.

II. Aus den „Gemeinsamen Bestimmungen der preußischen Staatseisenbahnen über die Beförderung von Personen zu ermäßigten Fahrpreisen" (giltig vom 1. Nov. 1896), sind folgende Einzelbestimmungen nachzutragen:

1. Bei einer Beteiligung von nicht mehr als 30 Schülern genügt es, wenn der beabsichtigte Ausflug etwa eine Stunde vor Antritt der Reise bei der Abgangsstation angemeldet wird. Bei einer größeren Teilnehmerzahl muß die Anmeldung in der Regel behufs Beschaffung der erforderlichen Wagen 24 Stunden vorher erfolgen, jedoch ist die Mitfahrt auch bei Versäumnis dieser Frist zuzulassen, sofern es die Betriebsverhältnisse gestatten. Anträge auf Bewilligung der Fahrpreisermäßigung für Sonn- und Festtage, sowie zur Benutzung von Schnellzügen sind in jedem Falle der vorgesetzten Königlichen Eisenbahndirektion vorzulegen.

(Anm.: Soll die Rückfahrt an demſelben Tage angetreten werden, ſo iſt dem Vorſtande der Zielſtation ſofort beim Eintreffen mitzuteilen, mit welchem Zuge deabſichtigt wird, ſie anzutreten. Andernfalls muß die Anmeldung 24 Stunden vor Antritt der Rückfahrt erfolgen. Dasſelbe gilt für die Anmeldung der Weiterfahrt bei etwaiger Unterbrechung der Fahrt auf einer Zwiſchenſtation.)

2. Wenn im einzelnen Falle zweifelhaft erſcheint, ob eine Privatſchule ſtaatlich konzeſſioniert und beaufſichtigt iſt, iſt die Gewährung der Fahrpreis-Ermäßigung von der Beibringung einer Erklärung des Lokal-Schulinſpektors abhängig zu machen.

3. Frauen der Lehrer, ſoweit ſie nicht ſelbſt Lehrerinnen ſind, ſind von der Vergünſtigung ausgeſchloſſen, ebenſo die die Kinder bei den Ausflügen begleitenden Eltern.

4. Iſt die Kopfzahl der Kinder unter 10 Jahren eine ungerade, ſo iſt für das übrigbleibende Kind unter 10 Jahren der volle Militärfahrpreis zu erheben.

5. Fahrkarten werden bei Schülerfahrten nicht ausgegeben, die Beförderung erfolgt vielmehr gegen ein von dem leitenden Lehrer auszuſtellendes Anerkenntnis auf Grund eines Beförderungsſcheines, welcher von der Fahrkartenausgabeſtelle auf ſchriftlichen Antrag des Schulvorſtandes ausgefertigt wird.

(Anm.: Der Empfänger des Beförderungsſcheines iſt der Eiſenbahnverwaltung gegenüber für die Richtigkeit der Angaben in dieſem Anerkenntnis verantwortlich.)*)

6. Wenn ausnahmsweiſe durch die Eiſenbahndirektion die Beförderung in einem Schnellzuge geſtattet wird, ... ſo wird ein Preisaufſchlag nicht erhoben; bei Benutzung der D-Züge iſt jedoch die tarifmäßige Platzgebühr zu entrichten.

7. Die Giltigkeit eines Beförderungsſcheins kann auf Wunſch des Antragſtellers auf mehrere Tage ausgedehnt werden.

III. Zuſatzbeſtimmungen einiger anderer Hauptbahnen:

a) **Baden** (Großherz. Badiſche Eiſenbahnen): 1. Die Ermäßigung wird auch den die Schüler etwa begleitenden Ortsſchulräten eingeräumt. 2. Den Zöglingen der Seminarien und Präparanden-Anſtalten wird bei den gemeinſchaftlichen Reiſen in die Ferien und zurück die Begleitung durch einen Lehrer erlaſſen, wenn die Leitung einem älteren, zuverläſſigen Zögling übertragen wurde, welcher in dem erforderlichen ſchriftlichen Antrag der Anſtaltsdirektion namhaft gemacht ſein muß. 3. Zur Fahrt mit Schnellzügen, ſowie an Sonn- und Feſttagen iſt die beſondere Genehmigung der Generaldirektion erforderlich.

b) **Bayern.** (K. b. Staatseiſenbahnen.) Im inneren Verkehre der bayriſchen Staatseiſenbahnen wird die Ermäßigung auch bei einer Teilnehmerzahl von weniger als 10 Perſonen gewährt. Die Ermäßigung kann auch an Sonn- und Feſttagen gewährt werden, inſoweit eine Störung des allgemeinen Verkehres nicht zu befürchten iſt. Als Anmeldung genügt die Vorzeigung des Antrags des Schulvorſtandes am Fahrkartenſchalter. Die Beförderung nach bayriſchen Staatseiſenbahnſtationen kann auch auf Militärfahrkarte erfolgen. Die gleiche Ermäßigung wird unter den gleichen Bedingungen auch für Ausflüge von Knaben- und Lehrlingshorten gewährt.

c) **Braunſchweig.** (Braunſchweigiſche Landeseiſenbahn.) Für Schulfahrten wird erhoben: a) für Schüler im Alter von mehr als 10 Jahren für Hin- und Rückfahrt auf derſelben Strecke $2^1/_2$ Pfg. für das Kilometer, für nur einmalige Benutzung derſelben Strecke $1^1/_4$ Pfg. für das Kilometer; b) für Schüler im Alter bis zu 10 Jahren die Hälfte dieſer Sätze; c) für die begleitenden Lehrer die unter a angeführten Sätze. Der Fahrpreis für den Kopf wird auf volle Pfg., der Geſamtbetrag auf Zehntel-Mark aufwärts abgerundet.

d) **Heſſen.** Für die heſſiſchen Staatsbahnen gelten die hier unter I. und II. aufgeführten Beſtimmungen.

e) **Oldenburg.** Für die großherzoglichen Staatsbahnen gelten die unter I. aufgeführten Beſtimmungen.

f) **Königreich Sachſen.** (Kgl. Sächſ. Staatseiſenbahnen.) Hier gelten die unter I. angeführten Beſtimmungen, nur daß zu Schnellzügen, ſowie an Sonn- und Feſttagen Ermäßigungen überhaupt nicht gewährt werden.

g) **Thüringen.** (H. Bachſtein, Centralverwaltung für Sekundärbahnen.) Es gelten die unter I. und II. aufgeführten Beſtimmungen.

h) **Württemberg.** (Kgl. Württemb. Staatseiſenbahnen.) 1. und 2. genau wie in Baden unter 2. und 3. mitgeteilt.

3. Die Ermäßigung kann von der Generaldirektion auch Privatanſtalten und Penſionen, Knaben- und Lehrlingshorten ꝛc. eingeräumt werden.

**Litteratur**: Salzmann, Reiſen der Salzmannſchen Zöglinge, I. Bd. Leipzig, Cruſius 1784; II. und III. Bd. 1785 von André, IV. und V. Bd. 1787 von Guts Muths, VI. Bd. 1793 wieder von Salzmann ſelbſt. — C. Andre, Kleine Wanderungen, auch größere Reiſen der weidtlichen Zöglinge zu Schnepfenthal. Leipzig, Cruſius, 1788. — L. Voigt, Reiſe der Zöglinge des Lübeckiſchen Erziehungsinſtituts. Gotha, Ettinger, 1788. — Salzmann, Reiſen der Zöglinge zu Schnepfenthal. Verlag der Buchhandlung der Anſtalt, I. Bd. 1799; II. Bd. von J. W. Ansfeld, 1803. — Eine Reiſe nach dem Brocken i. J. 1634. Wernigerödiſches Intelligenz-Blatt von 1804. — Die Bendersche Erziehungsanſtatt für Knaben in Weinheim ꝛc. Heidelberg, 1832. — Das Programm dieſer Anſtalt von 1845 enthält: K. Bender, Über das Reiſen der Knaben. — Denſelben Gegenſtand behandeln die Programme von 1851, 1854, 1859. — A. Kapp, Die Gymnaſialpädag. im Grundriſſe. Arnsberg, 1841. (Das Werk iſt entſtanden aus einer Abhandlung über die pädag. Notwendigkeit von mit Gymnaſiaſten zu unternehmenden Fußwanderungen; ihnen weiſt K. eine hervorragende Stellung in der Gymnaſialerziehung an.) — Credner, Dr. G., Die Stoyſche Erziehungsanſtalt zu Jena. 1869. S. 56 ff. — Ziller, Zur Theorie pädagog. Reiſen. III. Jahrb. des Vereins f. w. P. 1870. — G. Compter, Unſere Turnfahrten und Schulreiſen. Progr. der Realſchule zu Apolda, 1872. — Th. Bach, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreiſen. Leipzig, 1877. (2. Aufl. 1885). — C. W. Beyer, Eine

*) Es iſt vorgekommen, daß falſche Angaben als Betrug empfindlich geſtraft worden ſind. Es iſt davor zu warnen!

Schülerreise, in „Ausland“, 1883. — O. Steinbart, Größere Reisen mit Schülern. Beilage zum Jahresbericht des Realgymn. zu Duisburg, 1885. — A. Bliedner, K. v. Stoy ꝛc. Leipzig, 1886, S. 250 ff. — K. Just, XIX. Jahresb. der Bürgerschule zu Altenburg, 1886. (Vergl. auch den XXIII. Jahresb). — In Schmids Encyklopädie die Artikel „Fußreisen“ (v. Baur) in Bd. II, u. „Reisen“ (v. Stredel) in Bd. VII. — Ströse u. Leonhardt, Beiträge zur Praxis der Ferienreisen ꝛc. Jahresber. des Realgymn. zu Dessau, 1887. — O. Lomberg, Über Schulwanderungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887, (2. Aufl. 1893). — E. Scholz, Die Schulreise als organisches Glied im Plane der Erziehungsschule. (In Rein, Aus dem Päd. klniv.-Sem. zu Jena, III. Heft, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1891). — Derselbe, Über Schulreiseberichte. Ebenda, Heft V, 1893. — O. W. Beyer, Deutsche Ferienwanderungen. Leipzig (Reichardt) 1894. — Derselbe, „Wanderungen der Schuljugend“ (im V. Jahrbuch für Volks- u. Jugendspiele, 1896) und „Erhebungen über Wanderungen der Schuljugend“ (Ebenda, VI. Jahrg., 1897) und „Über Wanderungen der Schuljugend“ (in „Die deutsche Schule“ 1897, Heft 6 u. 7). — H. Stoy, Pädagogik der Schulreise. Leipzig, Engelmann, 1898. —

Anm. Mit Bezug auf kleinere Schulausflüge vergl. den Artikel „Exkursionen“, Bd. II, S. 122 ff. dieser Encyklop., mit Bezug auf Berichte über Schulreisen und kleinere Aufsätze, sowie die ausländische Litteratur vergl. O. W. Beyer, Über Wanderungen der Schuljugend in „Die deutsche Schule“, 1897, Heft 6 u. 7. —

Blankenhain i. Thür. E. Scholz.

## Schulsparkassen

1. Zweck. 2. Entstehungsgeschichte. 3. Der deutsche Verein für Jugendsparkassen. a) Programm. b) Statut. c) Leitsätze über den Betrieb der Schulsparkassen d) XIII. Bericht α) über den Stand in Deutschland, β) über den Stand im Auslande. e) Fortbildung der Vereinssache. 4. Die Stellung der Lehrerwelt zur Schulsparkasse. 5. Statut der Schulsparkassen in der Parochie Hohenwalde. 6. Leitsätze für Errichtung von Schulsparkassen. 7. Gründe dafür. 8. Gründe dagegen 9. Schlußurteil.

**1. „Zweck der Schul- (Jugend-) Sparkasse.** Die Jugend- bezw. Schulsparkasse will die häusliche Erziehung in einem wichtigen Punkte unterstützen oder ergänzen. Die uralte häusliche Sparbüchse, die in vielen Familien mehr als Spielerei gehalten wird, hat eine segensreiche Bedeutung, die bei weitem nicht genug anerkannt ist. Die Jugend- oder Schulsparkasse will diese Einrichtung allgemeiner und wirksamer zur Geltung bringen und damit die Jugend nicht bloß zur Sparsamkeit, sondern auch zu den anderen, mit dieser zusammenhängenden Tugenden anregen, zu Fleiß, Treue im Kleinen, Mäßigkeit, Ordnungsliebe, Genügsamkeit, Selbstbeherrschung, auch zur Wohlthätigkeit; denn wer nichts hat, kann nichts geben. Dabei wird die Einrichtung für viele Familien selbst eine Wohlthat sein. Namentlich wird sie zur Beschaffung der Ausrüstung zum ersten Schritt ins Leben vielen helfen, die nur der Gelegenheit zu solcher rechten Selbsthilfe bisher entbehrt haben. Dem redlichen Vorwärtsstreben wird sie ein Sporn sein, der dankbaren Jugend ein weiteres festes Band der Erinnerung und Mahnung an die Segensstätte ihrer Erziehung und Bildung. Denn die Jugendsparkasse bleibt bestehen, auch wenn sie aus dem Jugendalter in das reifere Alter getreten ist.

Tugenden wollen von Jugend auf geübt und nicht bloß gelehrt sein. Aber allerdings thut auch Belehrung not, und die Schule kann in den allermeisten Fällen darin weit mehr leisten als das Haus. Auch bestärkt der Wetteifer der guten Schüler alsbald das Wort des Lehrers. In der mehr öffentlichen Sparkasse bleibt das eingelegte Geld auch gewöhnlich lange Jahre, während es aus der häuslichen Sparbüchse nur zu oft leichthin wieder verschwindet.

Wie viel man auch von geringem Einkommen ersparen kann, — das bedenken, berechnen sich diejenigen, die es am nötigsten hätten und auch wohl rechnen können, nur zu häufig nicht.

Wöchentliche Einlagen mit den Zinsen ergeben:

| | in 5 Jahr. M | 10 Jahr. M | 20 Jahr. M |
|---|---|---|---|
| von 10 Pfennig ungefähr | 30 | 60 | 150 |
| „ 20 „ „ | 60 | 120 | 300 |
| „ 50 „ „ | 140 | 300 | 740 |

Wie leicht kann so jeder eine schöne Summe zusammenbringen!

Wie thöricht sind also so viele junge — und leider auch noch erwachsene! — Leute, die so viel Geld durchbringen, anstatt sich ein hübsches Kapital für die Zukunft zu sparen. Schon nach wenigen Jahren, wenn sie nur einmal anfingen, würde es ganz ansehnlich sein, und sie wären nicht so unsicher gestellt beim selbständigen Anfang ihres Berufes, der immer Betriebskapital oder Kaution kostet, oder bei Begründung eines eigenen Hausstandes, oder wenn Zeiten besonderer Not, die nicht ausbleiben, über sie kommen. Die Jahre fliegen pfeilgeschwind, und wir Menschen wissen, daß

eine Zukunft mit allen ihren Aufgaben und Ausgaben kommt. Wir sind daher mit verantwortlich für unser Glück in der Zukunft, denn wir haben's selbst in der Hand, dies und jenes für die Zukunft, namentlich uns selbst mit unseren Gewöhnungen, Bedürfnissen, Geschicklichkeiten auf dieselbe zuzurüsten. Manches Tier lebt — freilich instinktmäßig — nicht so gleichgiltig gegen die Bedürfnisse der Zukunft, wie es leider viele Menschen thun, die „in den Tag hinein", „aus der Hand in den Mund" leben. Wir haben alle unsere Geistes- und Körperkräfte für unser ganzes Leben und sollen den Überschuß der Jugendkraft wie auch den Überfluß guter Zeiten dem Alter zu gute kommen lassen. Gott, der uns die Kräfte gegeben, will uns dazu beistehen. Ihn müssen wir darum auch bitten. Gott hilft dem, der sich selbst hilft und sich von Gott helfen läßt. Bete, arbeite, sei genügsam, spare, thue Gutes und sei glücklich! Suche das Glück nicht in vielen sinnlichen Genüssen, stürze dich nicht aus einer Lustbarkeit in die andere, aus einem Vergnügen in das andere, sondern erfülle vor allem deine Pflichten und kümmere dich auch um bleibende Güter; so kannst du mit gutem Gewissen fröhlich sein und getrost in die Zukunft schauen, sie und dein Geschick dem Allerhöchsten in kindlichem Glauben anvertrauen; sonst aber nicht!" (Flugbl. des Deutschen Vereins für Jugendsparkassen.)

**2. Entstehungsgeschichte.** „Zu den Schulsparkassen haben nachweislich Lehrer in Goslar a./H. (1821) und Apolda (1833) die erste Anregung gegeben. Doch hielt schon Oberlin seinen Steinthalern eine Spar- (und Leih-) Kasse, ehe Berlin und Paris eine solche hatten. An den vielen Schulsparkassen, die in den 40er Jahren im Gothaischen entstanden, verwalteten auch Geistliche mit, wie denn das herzogl. Gothaische Konsistorium 1854 Geistliche und Lehrer zu der Einrichtung solcher Kassen öffentlich aufforderte. In Gotha selbst richtete Frau Kirchenrat Julie Hey, eine nahe Verwandte des beliebten Fabeldichters Superintendent Hey, den Kindern der Freischule im Jahre 1848 eine besondere Sparkasse ein, — was als eine Art Beweis dafür gelten mag, daß durch Beteiligung an solcher Kindersparkasse die Kindlichkeit eines Kindes ebensowenig verloren zu gehen braucht (wie man solches nämlich gegen diese Einrichtung auch einzuwenden beliebt) als wenn ein Kind seine häusliche Sparkasse regelmäßig bedenkt.

Seit 1848 begannen in Berlin, weiter in Stettin, Erlangen, Dortmund die gottesdienstlichen Sonntagsschulen, und schon 1850 richteten deren geistliche Leiter den Kindern kleine Sparkassen ein, um Bibeln, Gesangbücher, Sachen zur Konfirmation daraus zu beschaffen. In Berlin ist es dabei bis heute noch geblieben, wenn auch die Kassen nicht mehr von den viel beschäftigten Geistlichen selbst verwaltet, sondern nur noch beaufsichtigt werden.

Für die weitere Ausbreitung der Schul- und Jugendsparkassen hat P. Senckel, der zuerst 1867 eine solche Kasse begründete, seit 1876, namentlich aber seit 1880 unter Beihilfe des ihm in Glogau zur Seite getretenen Deutschen Vereins, mancherlei gethan. Lediglich im Kampf gegen die in seiner früheren Gemeinde furchtbar herrschende Trunksucht griff er zu diesem Mittel, nachdem die Leute zu einem Enthaltsamkeits- oder auch nur Mäßigkeitsverein nicht zu bewegen gewesen waren. In den Fliegenden Blättern des Rauhen Hauses fand er Berichte von Geistlichen, die das Mittel, vorläufig wenigstens, mit Erfolg probiert hatten. Auch er wollte, wie sie, für die erwachsene Jugend etwas thun, die Schulsparkasse sollte nur als Anhang und zur Vorbereitung helfen. Es kam anders; die Jünglinge und Jungfrauen blieben aus, die Kinder kamen und blieben.

Zu den deutschen Pfennigsparkassen hat besonders Pfarrer L. Göhrs im Großherz. Hessen angeregt, für die Raiffeisenschen Darlehnskassen hat Pfarrer Wuttig in Frankenheim (Großherz. Sachsen-Weimar) gearbeitet.

In der Schweiz empfahl Pfarrer Spyri, der Statistiker der allgemeinen schweizerischen Sparkassen, zuerst auch die Schulsparkassen 1851; sodann schrieb Pfarrer Grob, der Redakteur der schweizerischen „Zeitschrift für Gemeinnützigkeit" (Zürich) im Jahre 1876 über und für sie, und Pfarrer Straßer in Grindelwald, Bern, gab einen mit Beifall aufgenommenen Schul-Synodal-Vortrag über diese Sache heraus.

Im sonstigen Ausland sind die Agitatoren für die Schulsparkasse entweder Schulmänner, namentlich hochgestellte, oder Nationalökonomen, Staats-, Kommunal- und Sparkassen-Beamte.

Mit dem Hervorheben der evangelischen Geistlichen als Bahnbrechern auf dem Spargebiet soll übrigens keineswegs behauptet werden, daß inzwischen die römisch-katholischen Länder und Völker, soweit dieselben uns sonst in der

Kultur ebenbürtig sind, im Sparen zurückgeblieben wären. Hinsichtlich der Schulsparkassen ist sogar das Gegenteil der Fall; ein derartiges mehr äußerliches Erziehungsmittel ist dem römischen Wesen genehmer als dem evangelischen; in Frankreich, Belgien, Italien wird diese Sache von den Lehrern wie von den Behörden weit mehr geschätzt nnd betrieben als in Deutschland. In eigentlich kirchlichen Vermächtnissen, Stiftungen, Geschenken beschämt die römische Kirche die evangelische in Deutschland bekanntlich alljährlich. Mag es sein, daß die Evangelischen vielleicht für andere Zwecke eher offene Hände und Herzen haben; jedenfalls ist auch dies ein Grund mehr, die Schulsparkasse, wo sie besteht, in der gedachten, wohlthätigen Richtung wirken zu lassen." (Senckel.)

**3. Der Verein für Jugend-Sparkassen in Deutschland.** a) **Programm des Vereins für Jugend-Sparkassen in Deutschland.** Veranlassung, Zweck und Grundsätze des Vereins.

„I. In Erwägung, daß in Frankreich, Belgien, der Schweiz, Italien, Dänemark, England und Österreich-Ungarn die Einrichtung von Schul- bezw. Jugendsparkassen sich zum Teil in großartigem Maßstabe und zum Segen der beteiligten Volksklassen ausgebreitet und bewährt hat, in Deutschland dagegen dieses Institut, wiewohl auch hier vom Volke fast überall mit Dank und Wohlwollen aufgenommen, nur langsam vorwärts dringt; in Erwägung, besonders, daß die Erleichterung der Spargelegenheit bei den großen öffentlichen Sparkassen eine lebhaftere Beteiligung an denselben, naturgemäß nur in den Kreisen der Erwachsenen herbeiführt; daß demgemäß der innere Antrieb zu haushälterischer Sparsamkeit der ernstlicheren Weckung, Anregung und Anleitung gerade bei der Jugend bedarf und in der Schule die beste Gelegenheit, in diesem Sinne auf das Volk zu wirken, gegeben ist; — bildet sich, um den allgemeinen volkserziehlichen, wie den volkswirtschaftlichen Interessen und Aufgaben förderlich zu werden, ein Verein zur Beförderung der Jugendsparkassen in Deutschland. In der Jugend liegt die Zukunft des Volkes!

II. Hinsichtlich des volkserziehlichen Gesichtspunktes gilt es: der vielfach mangelhaften häuslichen Erziehung eine zweckmäßige, pädagogische Ergänzung zu widmen und so namentlich dem unsinnigen Luxusleben, der Verschwendung auch in mittleren und niederen Volksklassen, der Spiel- und Trunksucht, dem „Leben aus der Hand in den Mund", dem leichtsinnigen Schuldenmachen entgegen zu wirken. Die noch viel zu wenig gepflegte Tugend der Sparsamkeit (mit den ihr verwandten: Selbstbeherrschung, Ordnungsliebe, Fleiß, Genügsamkeit, Treue im kleinen) soll dem Volke womöglich von Jugend auf eingeprägt und ihm damit der Antrieb zur rechten sittlichen Selbsthilfe gegeben werden.

III. In volkswirtschaftlicher Beziehung soll der Wohlstand, der nur bei allgemeiner Sparsamkeit der erwähnten Volksklassen fest begründet ist, gefördert, bezw. erhalten, der fortschreitenden Verarmung somit gesteuert werden. Die Fürsorge für die Ärmeren tritt dabei in den Vordergrund; daher Verbindung der Jugendsparkassen mit Wohlthätigkeits-Einrichtungen empfohlen wird. Vorsicht im Geldverbrauch, Geldanlage, Geldverkehr; Sinn und Liebe für rechtmäßiges Eigentum, Wohlthätigkeit, Interesse für gemeinnützige Bestrebungen, Wertschätzung öffentlicher Wohlfahrtseinrichtungen, überhaupt Gemeinsinn, soll dadurch gepflegt werden. Denn dieser allein vermag den Inhalt nach so guter Gesetze wirksam zu machen.

IV. Wenn bei den einzelnen Jugendsparkassen vielfach der Zweck: die Ausstattung zur Konfirmation, oder das Nötige zum Eintritt in Lehre ꝛc. zu haben, als Ziel gesetzt ist, so soll doch die Erweiterung der Sparbestrebungen für das Alter der heranwachsenden Jugend mindestens bis zum 17. Lebensjahre im Auge behalten und auf jede geeignete Weise gefördert werden.

V. Die Verbindung der Jugendsparkassen mit den öffentlichen Sparkassen empfiehlt sich als das Nächstliegende und Sichere.

Die Verbindung der Jugendsparkassen mit privaten Kreditinstituten, so segensreich und wünschenswert dieselbe an vielen Orten sein mag, kann nicht ganz allgemein empfohlen werden; über die Zweckmäßigkeit derselben ist in jedem einzelnen Falle nach der Lage der Verhältnisse zu entscheiden.

VI. Der Verein bietet sich dem Volke dar als ein Helfer zur sozialen Wohlfahrt in sittlicher wie in wirtschaftlicher Beziehung. Er eröffnet ein neues Feld gemeinnütziger Wirksamkeit, auf dem sich alle, die dem genannten großen Ziele zustreben, unbefangen, — ungehindert durch Parteirücksichten, seien dieselben politischer, kirchlicher oder pädagogischer Natur, einander die Hände reichen können."

Auf Grund vorstehenden Programms konstituierte sich am 3. Juni 1880 in Glogau der Verein und nahm folgendes Statut an:

b) **Statut.**

§ 1. Der Verein zur Beförderung von Jugendsparkassen in Deutschland hat seinen Sitz zunächst in Glogau jetzt Berlin und Hohenwalde bei Müllrose p. Frankfurt a. O.

§ 2. Mitglied des Vereins wird unter Zustimmung des Vorstandes jeder, der mindestens eine Mark Jahres-Beitrag zu zahlen sich verpflichtet. Zu höheren als den Jahresbeiträgen kann kein Mitglied herangezogen werden. Jedes Mitglied erhält ein Exemplar dieser Statuten und gilt, solange es seinen Austritt nicht erklärt hat, als Mitglied, welches den Beschlüssen des Vorstandes, bezw. stillschweigend, beitritt. Lehrer, die Jugend- (Schul-) Sparkassen verwalten oder an denselben als Sammler ꝛc. beteiligt sind, werden Mitglieder, wenn sie ihren Beitritt erklären. Zu Jahresbeiträgen an den Verein sind dieselben nicht verpflichtet. Von mehreren, an einer Sparkasse zusammenwirkenden Lehrern hat je einer jährlich über den Stand ihrer Kasse dem Verein portofrei Bericht zu erstatten. Der Verein erwartet, daß seine Bestrebungen von den Überschüssen größerer Jugend-Sparkassen, d. h. solcher, die jährlich mindestens 500 Mark Einlage haben, gelegentlich nach Kräften unterstützt werden.

§ 3. Der Verein sucht seine Aufgabe zu lösen — abgesehen von Geldbeiträgen — durch:

a) Thätige Verwaltung oder Mitwirkung bei Verwaltung von Jugendsparkassen; persönliche Anregung zur Begründung derselben.
b) Vorträge, litterarische Beiträge, Nachrichten.
c) Sammlung und möglichst jährliche Veröffentlichung der Statistik über die Jugendsparkasse im Jahresbericht des Vereins.
d) Sorge für Vertretung der Sache in der periodischen Presse.
e) Anregung der Verwaltungsbehörden wie der gesetzgebenden Gewalten: öffentlich zu gunsten der Sache einzutreten. — Auf obligatorische Einführung der Schulsparkassen will der Verein nicht hinwirken.

Ferner sollen erstrebt werden:

f) Herausgabe eines die Sache öffentlich vertretenden Organs, unter Anschluß an dazu geeignete Blätter.
g) Ein eigener Verlag von betr. Schriften, Flugblättern, Formularen.
h) Billige Versorgung armer Gemeinden mit betr. Spar- und Kassenbüchern.

Wann und inwieweit die zu f—h erwähnten Wege betreten werden können, muß vom Stande der Geldbeiträge abhängig bleiben.

§ 4. Die Organe des Vereins sind:

a) ein Vorstand von drei Mitgliedern, welcher den Verein in allen inneren und äußeren Angelegenheiten vertritt und die Geschäfte des Vereins selbständig führt. Der Vorstand wählt unter sich einen Geschäftsführer, welcher die Versammlungen ad a bis c leitet;
b) ein Ausschuß von mindestens 10 Mitgliedern;
c) die General-Versammlung;
d) Korrespondenten.

§ 5. Die Mitglieder des Vorstandes und des Ausschusses verkehren mit einander schriftlich; mindestens einmal jährlich versammeln sich dieselben zu einer Konferenz, deren Ort und Zeit der Vorstand bestimmt und zu welcher er die Ausschußmitglieder 4 Wochen vorher einladet. Für diese Konferenzen erteilen am Erscheinen verhinderte Vorstands- und Ausschußmitglieder Vollmacht zur Stimmadgabe an Vertrauens-Personen aus ihrer Mitte. Alle Beschlüsse des Vorstandes und der gedachten Konferenzen werden mit einfacher Stimmen-Mehrheit gefaßt.

§ 6. Der Ausschuß hat

a) die Interessen des Vereins in geeigneter Weise wahrzunehmen und nach Kräften zu fördern;
b) in den § 5 gedachten Konferenzen behufs Kontrolle der Verwaltung einen Geschäftsbericht des Vorstandes entgegenzunehmen, welcher den abwesenden Mitgliedern nachträglich mitzuteilen ist.

§ 7. Die General-Versammlung, in welcher jedes Mitglied nur eine Stimme führt, wird, so oft der Vorstand es für nötig findet, jedenfalls aber nach Ablauf der ersten 3jährigen Geschäfts-Periode, einberufen. Ort und Zeit hierzu macht der Vorstand in geeigneten Blättern nach seinem Ermessen, 4 Wochen vorher bekannt.

Die General Versammlung:

a) hat die Wahl des Vorstandes und Ausschusses durch Stimmzettel vorzunehmen. Für die erste dreijährige Geschäfts-Periode findet jedoch eine solche Wahl nicht statt; vielmehr sollen unter Zustimmung des provisorischen Ausschusses die Herren:

1. Pastor Senckel-Hohenwalde als Geschäftsführer des Vereins;
2. Rektor Noack-Glogau,
3. L. Jordan, Stadtverordneten-Vorsteher zu Glogau,

als Vorstand fungieren;

b) überwacht die Thätigkeit des Vorstandes und Ausschusses;
c) hat das Recht, das Statut mit zwei Drittel Majorität abzuändern.

Dahingehende Anträge sind 14 Tage vorher schriftlich beim Vorstand einzubringen.

§ 8. Die Korrespondenten, deren der Verein für jede Provinz, bezw. außerpreußisches Land im deutschen Reiche mindestens einen zu gewinnen sucht,

a) wollen sich die Anregung des öffentlichen Interesses für die Sache nach § 3 a—d besonders angelegen sein lassen;
b) können in Vereinsangelegenheiten Gutachten abgeben;
c) haben bei weiterer Ausdreitung der Sache die Statistik der Kassen ihres Bezirks nach gegebenen Tabellen aufzustellen und fortzuführen; jeder einzelne jedoch für gewöhnlich nur über 50 Kassen.

§ 9. Alle Vereinsmitglieder erhalten den Jahresbericht und etwaige sonstige Blätter des Vereins unentgeltlich und portofrei. Doch wird für 10 Schulsparkassen in zahlreich beteiligten Kreisschulinspektionen nur ein Exemplar franko und gratis übersandt. Dem Vorstande bleibt überlassen, die

Bezugsbedingungen gedachter Drucksachen nach Bedürfnis zu modifizieren.

§ 10. Den Geschäftsgang regelt eine vom Vorstand in der Konferenz zu vereinbarende Geschäfts-Ordnung. Eine solche beschließt der Vorstand provisorisch für die Zeit bis zur ersten Konferenz und verteilt dieselbe an die Ausschußmitglieder.

Der Geschäftsführer des Vereins verwaltet, wie alle Vorstands- und Ausschuß-Mitglieder, die Geschäfte des Vereins unentgeltlich. Auslagen in Vereinssachen, die der Gang der Geschäfte fordert, sollen ihm wie den übrigen Ausschuß-Mitgliedern erstattet werden.

§ 11. Die Auflösung des Vereins kann nur in einer General-Versammlung beschlossen werden, die Form des Auflösungsbeschlusses muß den Vorschriften des § 7 c entsprechen.

Der Vorstand des Vereins für Jugendsparkassen in Deutschland.

Senckel. Noack. Jordan.

c) **Leitsätze über den rationellen Betrieb der Schulsparkassen.** (Nach Beschluß der II. Generalversammlung des Vereins, Berlin 12. Oktober 1887.)

„1. Die Schulsparkassen können, wo sie aus allgemeinen wirtschaftlichen oder erziehlichen Motiven eingerichtet werden, bei rationellem Betriebe die Erziehungs- wie die Unterrichtszwecke der Volksschule fördern. — Zum rationellen Betriebe der Schulsparkasse gehört:

a) daß statutarische Bestimmungen (Satzungen) über die Einrichtung bei den Schulakten sich befinden; daß, wo ein besonderer Vorstand der Schulsparkasse besteht, der Lehrer zu demselben gehört;

b) daß der Lehrer selbst mittelst geschäftsmäßig gestalteter Kassenbücher, welche auch Übersicht über den Erfolg der Einrichtung gewähren, der Sammler der Spareinlagen ist;

c) daß der Lehrer aber nicht bloß Geld sammelt, sondern über den Zweck der Einrichtung die Schulkinder auch amtlich belehrt und überwacht. — Ob auch zu wohlthätigen Beisteuern von den Ersparnissen (z. B. von den Zinsen) Anregung zu geben, ist mindestens einmal innerhalb einer Reihe von acht Schuljahren in Gemeinschaft mit dem Vorstand zu erwägen und zu beschließen;

d) daß er bezügliche Unordnungen, die zu seiner Kenntnis kommen, ernst rügt. Die genaue Kontrolle der Einlagen muß den Eltern statutarisch vorbehalten sein. Kinder, die erwiesenermaßen unrechtmäßig erworbenes Geld bringen, können von der Schulsparkasse ganz oder auf kurze Zeit ausgeschlossen werden;

e) die Gesamteinlage eines Kindes darf, namentlich sofern die Einrichtung lediglich im Rahmen der Schulverwaltung*) bleibt, den Kostenbetrag der Ausstattung für den ersten Schritt ins Leben nicht überschreiten.

2. Für Weitersparer (Schulentlassene) Sammler-Geschäfte zu übernehmen, kann kein Lehrer angehalten werden.

3. Die eigentliche Rendantur einer Sparkasse kann in der Regel keinem Lehrer ohne ein angemessenes nebenamtliches Gehalt, dem eine zu erlegende Kaution entsprechen würde, übertragen werden.

4. An der Garantieübernahme für die Spareinlagen der Kinder hat sich kein Lehrer zu beteiligen. Dagegen haftet jeder Lehrer als Sammler für die ihm anvertrauten Einlagen bis zu deren Abführung an den Rendanten bezw. an die Hinterlegungs- oder Hauptsparkasse.

5. Sind in dem Gebiete einer Schule Kinder- oder Jugendsparkassen aber auch Pfennigsparkassen mit für Kinder eingerichtet, jedoch ohne Zusammenhang mit der Schule, so soll in der Schule die bei Schulsparkassen erforderliche Belehrung auch erteilt werden; insbesondere muß das geschehen, sofern Lehrer der betreffenden Schule an den gedachten Sparkassen geschäftlichen Verkehr mit den Kindern ihrer Schule pflegen."

d) XIII. **Bericht.** *a*) Über den Stand in Deutschland. Der deutsche Verein für Jugendsparkassen hat außer der Versammlung in Glogau (2. Juni 1880), wo er gegründet wurde, nur noch 2 allgemeine Versammlungen gehalten, nämlich in Dresden am 4. Oktober 1883 und in Berlin am 12. Oktober 1887, aber bereits 13 Berichte herausgegeben. Der letzte ist 1896 erschienen und zu beziehen vom Geschäftsführer des Vereins, Pfarrer und Schulinspektor Senckel in Hohenwalde bei Müllrose, 32 S. 4°. Preis 60 Pf." Da der Verein keineswegs ein Zusammenschluß sämtlicher in Deutschland vorhandenen Jugendsparkassen ist, so bleibt er in seinen Berichten auf private Mitteilungen und Zeitungsnachrichten angewiesen, und seine Nachrichten können deshalb keinen Anspruch auf Vollständigkeit machen, wie ihnen auch nicht durchweg die neuesten

*) Wenn also, wie z. B. in Karlsruhe i. B., in Fiddichow u. a. a. O. die städtische Sparkasse bezw. die Kämmereikasse unmittelbar an der Verwaltung mit beteiligt ist, so erlangt die Kasse eine allgemeinere Bedeutung. Die Schranke kann dann so eng nicht mehr gezogen werden; dem Lehrer wird ein gut Teil der Verantwortlichkeit und Arbeit abgenommen.

Zahlenangaben über die Ergebnisse der einzelnen Kassen zu Grunde liegen. Wenn nun bei der Begründung des Vereins im Jahre 1880 schon auf 300 deutsche Jugendsparkassen hingewiesen werden konnte, so hat sich die Zahl derselben in den vergangenen Jahren etwa auf das Sechsfache vermehrt. Nach der Statistik des 13. Berichts hat der Verein von 1728 Jugendsparkassen Kenntnis, nämlich 1266 Schulsparkassen, 72 Konfirmandenkassen und 390 Pfennigsparkassen. Nicht eingerechnet sind dabei die Sonntagsschulsparlassen und die mit Raiffeisenschen Darlehnskassen verbundenen Jugendsparkassen, weil die Zahl derselben und ihre Ergebnisse nicht ermittelt werden konnten. Die Einrichtung und Verwaltung dieser drei Arten von Kassen ist wohl verschieden, ihr Ziel bleibt aber im Grunde genommen dasselbe: Beschaffung der Mittel für die Einsegnung eines Kindes, oder seinen Eintritt in einen Beruf durch planmäßige Sparsamkeit. Deshalb werden auch in den weiteren Zahlenangaben die drei Kassenarten zusammengefaßt. Die Zahl der Sparer nach den letzten Berichten (die nicht immer das letzte Kassenjahr betreffen) betrug über 227000, obwohl nur bei rund 1200 Kassen die Zahl der Sparer bekannt geworden ist. Das Guthaben der Sparer beläuft sich bei 1267 Kassen auf über 5 Millionen Mark. Die Einlagen im letzten Berichtsjahr betrugen bei 651 Kassen rund 1321000 M von etwa 113000 Sparern, zurückgezahlt wurden in demselben Zeitraum bei 377 Kassen rund 828000 M. Ein vollständiges und — nach den nur vereinzelt vorhandenen Angaben zu schließen — jedenfalls überraschendes Bild von den Leistungen der Kassen würde sich ergeben, wenn bei allen die Zahl der Sparer und die Höhe ihrer Einlagen, auch der im Lauf der Zeit erworbenen Zinsen ermittelt würde. Beispielsweise haben die 28 Schulsparlassen der Stadt Breslau, von denen die ältesten seit 1881 bestehen, die jüngste aber erst seit 1895, von im ganzen 10441 Sparern 200152 M Einlagen aufzuweisen; die Schulsparlasse in Glogau seit 1878 von 4534 Sparern 108523 M Einlagen; die Konfirmandensparkasse in Stadt Hannover, die 58 Schulen umfaßt, seit 1879 von 22000 Sparern 1260000 M Einlagen.

Was die einzelnen deutschen Staaten betrifft, so scheint nur in den Fürstentümern Lippe-Detmold, Schaumburg-Lippe und Waldeck, sowie in der freien Stadt Lübeck die Jugendsparkassensache noch keinen Eingang gefunden zu haben, wenigstens standen dem Verein von da keinerlei Nachrichten zur Verfügung. Besonders verbreitet sind die Jugendsparkasseneinrichtungen im Regierungsbezirk Posen (56 städtische, 162 ländliche Schulen), in mehreren Kreisschulinspektionen der Provinz Schlesien (Neurode, Waldenburg, Militsch und Trachenberg, Guhrau, Habelschwerdt, Frankenstein), im Regierungsbezirk Erfurt (115 Schulsparkassen), im Königreich Sachsen, im Großherzogtum Braunschweig (in dem die Verhältnisse seit 1895 durch ein besonderes Gesetz geregelt sind) und dem Herzogtum Sachsen-Meiningen (152 Schulsparkassen).

Vergleicht man endlich die Ergebnisse des 13. Berichts mit denen des 12. aus dem Jahre 1892, so hat sich die Zahl der Jugendsparkassen um 250 vermehrt (damals 1478, jetzt 1728) und die Zahl der Sparer ist von 146000 auf 227000 gestiegen.

Da diese Fortschritte ihren Grund nicht darin haben, daß etwa von den Behörden die Einrichtung von Jugendsparkassen empfohlen wird — das ist nur ganz vereinzelt geschehen —, sondern in der Hauptsache die Frucht privater nebenamtlicher Thätigkeit zum Wohl des Volkes sind, so sprechen sie jedenfalls dafür, daß die Einrichtung von Jugendsparkassen einem vorhandenen Bedürfnis entgegenkommt. Das mag bei der stattlichen Zahl von öffentlichen Sparkassen der Städte oder Kreise auf den ersten Blick zu viel behauptet scheinen, und es mag zugegeben werden, daß für Städte mit eigenen Sparkassen besondere Schulsparlassen nicht in dem Maße notwendig sind, wie anderwärts; überflüssig sind sie aber auch da keineswegs, wie ich gleich noch besonders hervorheben werde. Sonst würden sie sich auch schwerlich sogar in großen Städten wie Breslau, Dresden, Leipzig, Hannover, Karlsruhe u. s. w. eingebürgert haben, hat doch sogar Berlin an der 92. Gemeindeschule eine blühende unter der Leitung des Rektors Schmidt stehende Schulsparkasse, bei der seit 1877 von 2929 Sparern 142112 M eingelegt wurden. Wer aber die Verhältnisse auf dem Lande kennt, der weiß, daß auch die Einrichtung von Annahmestellen in größeren Orten durch die städtischen oder Kreissparkassen dem Landmann das Sparen, zumal für seine Kinder, noch nicht leicht macht. Ist die Annahmestelle in dem nächsten Städtchen, so ist ein Gang nach der Stadt erforderlich, um das Spargeld einzuzahlen, ein zweiter, um das jedesmal der

Sparkasse selbst einzureichende Sparkassenbuch abzuholen. Zu solchem Gange entschließt man sich auch nur, wenn man schon ein kleines Sümmchen beisammen hat. Wie leicht geschieht es da, daß in der Zwischenzeit ein Teil des zum Sparen bestimmten Geldes anderweitig verbraucht wird, weil es gerade noch da ist. Dann aber nehmen die öffentlichen Sparkassen auch Beträge unter einer Mark überhaupt nicht an; in den Schulsparkassen aber können auch die allerkleinsten Beträge von 5 Pf. eingezahlt werden, wenn auch die Verzinsung erst mit 1 bezw. $^1/_2$ M beginnt. Und gerade solche kleinen Beträge fallen den Kindern oftmals zu, sei es als Geschenk, sei es als eigener Verdienst. Wohl werden verständige Eltern für ihre Kinder eine Sparbüchse anschaffen, aber da letztere nicht immer so eingerichtet sind, daß man zu ihrem Inhalt nicht gelangen kann, so wird in vielen Fällen, wenn es gerade an Geld mangelt, ihr Inhalt angegriffen werden, ohne daß man daran denkt, ihn nachher wieder zu ergänzen." (Pfr. Haussig in Wandlitz.)

β) Über den Stand im Ausland. „I. Frankreich. A. de Malarce arbeitet zur Zeit an einer Geschichte der Schulsparkassen, die genauere Aufschlüsse über den Stand der französischen Schulsparkassen bringen wird. Sonst liegt nur eine Zeitungsnachricht aus dem Jahre 1893 vor, nach welcher bei der letzten Zählung 19631 Schulsparkassen mit 438967 Sparern und über 13 Millionen Frk Kapital vorhanden waren.

II. England. Nach dem volkswirtschaftlichen Finanzblatt die Sparkasse (1895 Nr. 20) hat sich das im XII. Bericht erwähnte Sparkartensystem vorzüglich bewährt. Die Kinder erhalten besondere Sparkarten mit 12 oder 48 Feldern, in welche Postmarken eingeklebt werden, von welchen jede Schule unter Bürgschaft von 2 größeren Besitzern einen festgesetzten Bestand zum Vertrieb an die Schulkinder erhält. Im Jahre 1894 sind 133000 Postsparkarten zu 1 Schilling (12 Felder) und 69500 zu 4 Schilling (48 Felder) als Ersparnisse der Kinder eingelegt worden. Das sind zusammen 419220 M. Diese Art des Sparbetriebes ist in 2770 Schulen eingeführt, allein das Jahr 1894 ist dabei mit einem Zuwachs von 279 Schulen beteiligt, während nach dem älteren System der Pfennigsparkassen nur 155 mit Volksschulen in Verbindung stehende Penny-Banks angemeldet wurden. Die Abholung der Einlagen durch Postbeamte wie die portofreie Übersendung derselben an das nächste Hauptpostamt hat sich gut bewährt. Letztere Einrichtung wird von 297 Schulen benutzt. Aus dem Bericht des Unterrichts-Departements für England und Wales für 1893/94 geht hervor, daß 8548 Schulen Spareinrichtungen für die Kinder haben (Vermehrung gegen das Vorjahr 2165 Schulen). In Schottland wurden die Schulsparkassen in 156 und in Irland in 130 Schulen eingeführt. Pfennigsparkassen, die seit 3 Jahren mit den Schulsparkassen verbunden sind, wurden in dieser Zeit 4000 gegründet. Ihre Thätigkeit im Jahre 1894 war besonders fruchtbar; es wurden 275000 Sparbücher ausgegeben und 107000 Sparkarten unentgeltlich verteilt.

III. Belgien. L' Étoile Belge giebt die Zahl der Schulen für das Jahr 1893 auf 8040 an, von denen 5282 Sparkassen haben. Von den 964354 Schülern haben Sparkassenbücher 195441. Dazu kommen noch 44864 Kinder, deren Ersparnisse unter 1 Frk. betrugen und deshalb noch kein Anrecht auf Aushändigung eines Sparbuches gaben. Es waren also im ganzen 240305 Sparer vorhanden. Das bedeutet eine Steigerung von rund 20000 gegen den XII. Bericht. Die Gesamtsumme der Ersparnisse betrug 5165228,79 Frk., wovon 255357,92 Frk. auf die Schulen für Erwachsene und auf die Mittelschulen entfallen. Auch hier zeigt sich eine Steigerung gegen den XII. Bericht von rund 650000 Frk. Zieht man das Geschlecht der sparenden Kinder in Betracht, so bestätigt sich die im XII. Bericht erwähnte Thatsache, daß in Belgien die Knaben stärker als die Mädchen beim Sparen beteiligt sind;*) den 131485 sparenden Knaben stehen 108820 Mädchen gegenüber, obwohl sich die gesamte Schülerzahl fast zu ganz gleichen Teilen auf Knaben und Mädchen verteilt. (Nur 50 Mädchen weniger als Knaben.) Doch hebt die Indépendance Belge in einem Bericht aus Anvers, der sich auf das Jahr 1894 bezieht, hervor, daß bei den dortigen 18 Knabenschulen mit 8416 Schülern und 16 Mädchenschulen mit 7719 Schülerinnen die Ersparnisse der letzteren die der ersteren übersteigen.

IV. Schweiz. Die vorliegenden Berichte, in Zeitungsausschnitten aus den Baseler Nachrichten und dem Bund bestehend, lassen er-

*) Bei uns in Deutschland ist es bekanntlich umgekehrt.

kennen, daß die Schulsparkassensache in immer weiteren Kreisen Anklang findet. Es fallten Schulsparkassen eingerichtet werden für die Primarschulen in Winterthur und Bern, in allen Gemeinden der Amtei Salathuru, in Oberburg und Burgdarf (Kanton Bern). Die Ersparniskasse zu Konolfingen (Kantan Bern) giebt Sparkarten ab, die 20 Felder zum Bekleben mit Postmarken zu 10 Rappen enthalten. Sabald die Karte gefüllt ist und damit den Wert van 2 Frk. erhalten hat, wird ein auf den Namen lautendes zinstragendes Sparheft ausgestellt. Salche Karten werden an 9 Stellen des Amtsbezirks abgegeben. Die Spar- und Leihkasse Aulsersihl-Wiedikon hat 1891 die Einführung van Schulsparkassen probeweise in der Gemeinde durchgesetzt; der Erfalg ist, daß jetzt 3887 Schüler ein Kapital von 65604 Frk. gespart haben. Seit demselben Jahre besteht eine Schulsparkasse in Ryan (Kanton Waadt), in welcher bis jetzt 406 Schüler 8096 Frk. angelegt haben. Dem gegenüber sei eine Mitteilung aus der „Sparlasse" van 1896 erwähnt, die den Eindruck macht, als ob die gehegten Erwartungen sich nicht recht erfüllt hätten: Nach einer vam eidgenässischen statistischen Büreau aufgenommenen Statistik haben in der ganzen Schweiz nur 280 Primarschulen Schulsparkassen; 24 sind im Begriff, falche einzuführen, in 23 Schulen ist die Einrichtung wieder eingegangen. Der Kanton Zürich im besanderen hat nicht mehr als 20 Primarschulen mit Sparkassen.

V. Italien. Nach dem Rückgang, welchen der XII. Bericht für die Jahre 1889/90 feststellen mußte, ist wenigstens für das Jahr 1891 ein kurzer Aufschwung eingetreten, dach haben die Jahre 1892 und 1893 wieder einen Rückgang zu verzeichnen.

1891, 103109 Sparer 445555 Lire = 356444 M Einlage; 1892 100972 Sparer, 408316 Lire = 326653 M Einlage; 1893 95607 Sparer 395444 Lire = 316354 M Einlage. Die höchsten Zahlen hat das Jahr 1888 aufzuweisen, nämlich 496564 Lire = 397251 M Einlage.

VI. Vereinigte Staaten van Nordamerika. Im Zeitalter der Automaten kann es nicht Wunder nehmen, daß der Automat auch für die Förderung des Sparkassenwesens in der Kinderwelt dienstbar gemacht wird. Das Verdienst dieser Erfindung gebührt einem New-Yarker. Sein Automat enthält vier Einwürfe für 1 Cent, 5 Cent, 1 Dime und 25 Cents und ebenso vier Auszüge, die dem Einleger des Geldstücks ein Kärtchen als Empfangsbescheinigung über den eingelegten Betrag zustellen. Auf der Rückseite der Kärtchen steht die Angabe, daß die Bank das Geld mit 4% verzinst und ein Baukbuch ausstellt, sobald Kärtchen im Wert van einem Dollar eingeliefert werden. Var 6 Manaten dürfen die Beträge nicht zurückgezogen werden. Nicht unerwähnt bleibe die ausgesprachene Hoffnung auf ein gutes Geschäft, da manches Kärtchen verloren gehen oder vergessen werden wird, so daß der dafür eingewarfene Betrag der Bank zu gute kammt.

Nach den von J. H. Thiry in Long Island City N. Y. angefertigten statistischen Nachweisungen für das Jahr 16. März 1895/96 gab es 323 Schulen in den Vereinigten Staaten, an denen im ganzen 1579 Sparbanken (-kassen) eingerichtet waren, da jede Lehrkraft, welche Einlagen vereinnahmt, eine eigene Sparbank bildet. Die Schulen verteilen sich auf 83 Orte. Die Zahl der Sparer betrug 30921, die Einlagen betrugen 402020,90 Dollar = 1708588 M, die Auszahlungen 244856,74 Dallar = 1040641 M. Es blieb also ein Guthaben von 157164,16 Dollar = 667947 M. Ein ganz richtiges Bild geben diese Zahlen allerdings nicht, da bei 14 Schulen die Einlagen nicht die des letzten Jahres, sondern die Gesamteinlagen seit Gründung der Kassen sind. Außerdem sind bei 20 Schuleu in Ermangelung neuer Berichte die Angaben aus dem varangegangenen Jahre wieder benutzt worden. Immerhin aber sind seit 1890 aus 209 Schulen mit 1110 Schulkassen 323 Schulen mit 1579 Kassen gewarden und die Zahl der Sparer ist van 24067 auf 30921 gestiegen.

Über Österreich-Ungarn und Japan liegen keine neueren Nachrichten vor." Vergl. aber die früheren Berichte.

e) **Fortbildung der Vereinssache.** Nach 2 Seiten, die schan in der Schrift „Die Einrichtungen der Schule und Jugendsparkassen, deren Rechtsverhältnisse, Statuten, Buchführung und Farmulare, van 16 Musterbeispielen dargestellt" besanders eingehend verhandelt wurden, mußte weiter gearbeitet werden: ein wamöglich allgemein verwendbares Formular, welches Sammler- und Abschlußgeschäft vereinigt, und festere Rechtsverhältnisse. Bereits 1894 erschien, da keins der bekannten 26 Formulare den zu stellenden Ansprüchen genügte, das

Rechnungsbuch der Schulsparkasse in 2 Ausgaben, fürs Kalenderjahr und fürs Schuljahr; dazu Rechnungsmuster und besonders eingerichtete Schulsparkassenbücher (mit ausgeführtem Musterbeispiel und Erleichterungen in einer besonderen Beilage der deutschen Lehrerzeitung. Berlin 1895, Nr. 105 erschienen).

Die andere Aufgabe, bessere Rechtsverhältnisse vorzubereiten, wird in der Schrift „für gesetzliche Regelnng und Verwaltung der Schulsparkassen" (Berlin 1894, Verlag der deutschen Lehrerzeitung) zu lösen versucht. Die Schrift enthält Erörterungen auch namentlich im Hinblick auf das damals dem Braunschweigischen Landtag schon vorgelegte Gesetz über Schul- und Konfirmandensparkassen. Sie verlangt als Gesetz nur einen kurzen Paragraphen:

„Die Bezirksregierungen, Abteilungen des Innern und für Kirchen- und Schulwesen, regeln und beaufsichtigen den Betrieb der mit den Schulen etwa verbundenen Sparkassen selbständig, bezw. lassen die Beaufsichtigung auch durch die Landratsämter ausüben. Die von ihnen diesbezüglich ergehenden allgemeinen organisatorischen Verordnungen unterliegen der Bestätigung der Regierungspräsidenten. Die solchergestalt begründeten und verwalteten Schulsparkassen genießen als öffentlich anerkannte staatlichen Schutz und Aufsicht."

Bei Erlaß eines Sparkassengesetzes will man die Schulsparkassen mit einbezogen wissen und zwar um so mehr, weil sie eine Vorstufe und Vorübung für die Alters- und Invaliditätsversicherungskassen u. s. w. der Arbeiter seien. Die Versicherungs- also Sparpflicht der Arbeiter beginne mit dem 17. Lebensjahre, bis dahin könne auch die Schulsparkasse, nämlich etwa in Verbindung mit der Fortbildungsschule ihre Wirksamkeit ausdehnen, so daß nirgends eine Lücke in der Sparübung besteht.

Dem Aufsatze Senckels in den Fliegenden Blättern aus dem Rauhen Hause im Februar-März Heft 1898 „die Schul- und Jugendsparkassen" ist vielleicht zu danken, daß der Central-Ausschuß für Innere Mission, der in diesem Jahre sein 50jähriges Jubiläum namentlich mit einer statistischen Denkschrift über alle Werke der innern Mission in Deutschland feiert, auch die Schul- und Konfirmanden-Sparkassen in diese statistische Aufnahme einbezogen hat. Wenn nun auch alle an katholischen Schulen bestehenden Sparkassen von dieser Zusammenstellung ausgeschlossen bleiben, so erhalten wir doch nun hoffentlich ein vollständiges Bild von einem großen, ja dem größten Teile der deutschen Schul- und Jugendsparkassen.

**4. Die Stellung der Lehrerwelt zur Schulsparkasse.** Da die Jugendsparkasse vielfach als ein Glied der innern Mission wenn auch wie die Raiffeisenschen Darlehnskassen mehr an der Peripherie liegend betrachtet wird, so ist erklärlich, daß sie gern von Geistlichen ins Leben gerufen und gepflegt wird (vergl. ihre Entstehungsgeschichte), während sie in Lehrerkreisen öfters auf Abneigung stößt. Noch mehr aber ist man gegen sie eingenommen, nicht weil man wie die Sozialdemokratie das Sparen für etwas Unnützes, wenn nicht gar Schädliches hält (vergl. hierzu übrigens W. Roscher, die Grundlagen der Nationalökonomie, Verschwendung und Sparsamkeit § 218 f. D. Nieuwenhuis, das Sparen, ein ökonomischer und sozialer Grundsatz. Ein Versuch zur begriffl. Fassung des Spargedankens an der Hand der Volkswirtschaftslitteratur, Halle 1889. Besprochen in der Nation 1889, Nr. 46), sondern weil man gegen die Art und Weise des Sparens seine Bedenken hat (S. 8. Gründe gegen die Schulsparkasse).

Dies führt uns zunächst dahin, daß wir uns die Einrichtung einer Schulsparkasse selbst etwas genauer ansehen. Wir lassen zu diesem Zwecke das Musterstatut in der Parochie Hohenwalde, dem Wirkungsbereiche des um die Jugendsparkassen so verdienten P. Senckel, hier folgen.

**5. Statut der Schulsparkassen in der Parochie Hohenwalde.** § 1. Unter der Schuljugend der beiden Dörfer hiesiger Parochie besteht ein Spar-Verein, mit einer gemeinschaftlichen Sparkasse und einer damit verbundenen Prämienkasse, nach Maßgabe der folgenden Bestimmungen:

§ 2. Zweck ist hauptsächlich: die Kinder für die Zukunft an die Tugend der Sparsamkeit und an die Benutzung der öffentlichen Sparkassen zu gewöhnen; außerdem aber ihnen (ihren Eltern) die Anschaffung besonders von Kleidungsstücken oder anderen Sachen zur Konfirmation zu erleichtern, wenn es nötig ist.

§ 3. Die Einlagen, mindestens 5 Pf., höchstens 6 M monatlich (größere auf einmal gezahlte Beträge sind auf mehrere Monate zu berechnen) werden in eine Kasse vereinigt und gemeinschaftlich verwaltet. Es werden dafür sichere, zinstragende Staats- resp. depositenmäßige Wertpapiere angekauft.

Die Kapitalpapiere der Kasse werden auf dem Dominium Markendorf, das sich dazu erboten, gegen Quittung unter feuersicherem Verschluß aufbewahrt Doch ist dem Rendanten behufs Erleichterung der Verwaltung gestattet, Wertpapiere der Kasse, zusammen bis auf Höhe von höchstens dreihundert Mark, die er selbst garantiert, in eigenem Verwahrsam

zu halten. Neben diesen Kapitalpapieren haben sich stets zu befinden: 1. die abengedachte Quittung des Dominiums Markendorf; 2. die Talons zu den sämtlichen Wertpapieren der Kasse. Die Coupons werden unter gemeinsamem Verschluß sicher aufbewahrt; der Rendant hat den einen Schlüssel zur Kasse, ein Schulvorsteher den andern.

Jedes Kind erhält ein Spar-Quittungsbuch mit den Hauptbestimmungen dieses Statuts, im Namen des Vorstandes von dem Rendanten unterschrieben; darin werden die Einlagen quittiert und die Zinsen angeschrieben.

§ 4. Jährlich sind mindestens 1 M 50 Pf. zu sparen. Einlagen unter 3 Pf. werden nicht angenommen. Die Einlagen werden in einer verschlossenen Kassenbüchse von dem Lehrer (der sich unter Umständen über die rechtmäßige Quelle des Geldes zu vergewissern hat) vereinnahmt und in dem Quittungsbuch quittiert.

Wer einen ganzen Monat hindurch nichts einlegt, erhält pro laufendes Halbjahr keine Zinsen, wenn er während desselben nicht wenigstens eine Mark gespart hat. Mehr als sechzig Mark Kapital wird für ein Kind van der Kasse nicht übernommen. Bis zu diesem Betrage kann ein Kind, fosern es bei der Konfirmation etwa nicht ausscheidet, auch noch weiter sparen.

§ 5. Die Verzinsung beginnt, nachdem eine Mark eingezahlt worden ist. Mit 3½ % wird nach dem im Anhang verzeichneten Tarif verzinst; die Zinsen werden (vergl. § 8) regelmäßig zu Ostern und zu Michaelis angeschrieben.

§ 6. Rückzahlungen finden dis zur Konfirmation, resp. Abgang aus der Schule in der Regel nicht statt. Jedenfalls muß immer wenigstens 1 M Bestand bleiben. Wer auch diese zurückverlangt, tritt aus dem Sparvereln aus und erhält vom letzten Halbjahr keine Zinsen.

Für das umsonst übergebene Sparquittungsbuch werden beim Abgaing 5 Pf. abgerechnet und zur Prämienkasse (§ 9) verwendet.

Der jährlichen Hauptauszahlung, die etwa 4 Wochen nor der Konfirmation stattfindet, wohnt ein Mitglied des Vorstandes als Zeuge bei.

Rückzahlung erfolgt, wenn der erforderliche Betrag von unter 3 M vorhanden ist, sogleich, wenn über 3 M (nur überhaupt in den dringendsten Fällen), nach Ablauf des Kündigungsmonats.

§ 7. Dee Lehrer führt das Buch der laufenden Spareinlagen, der Prediger ist der eigentliche, verantwortliche Rendant und führt das Hauptkassenbuch. Eins der Varstandsmitglieder, in der Regel der Lehrer van Hohenwalde, führt ein genaues Duplikat betreffend die der Kasse gehörigen Wertpapiere. Jede hinsichtlich der letzteren stattgefundene Veränderung muß darin von ihm und dem Rendanten beglaubigt werden.

Ein Vorstand wird für den Verein gebildet aus den Gemeinde-Kirchenräten, den Schulvorständen und den Lehrern der Parochie; letztere haben, abgesehen von den in § 13 gedachten Fällen, wo sie mit beschließen, beratende Stimme.

§ 8. Zu Ostern und zu Michaelis jeden Jahres werden behufs der auizustellenden Abschlüsse (Zinsenzuschreibung) und zur Kassenrevision sämtliche Quittungsbücher an den Lehrer eingereicht und von diesem an den Prediger. Derselbe legt einmal im Jahre, nach Ostern, dem Vorstande Rechnung. Doch können Eltern, Pfleger, Vormünder bei dem Prediger auch in einzelnen Fällen Einsicht in die sie angehende Rechnung nehmen.

Sparkassenbücher, die bei der halbjährigen Revision oder sanst so unordentlich und unreinlich befunden werden, daß sie ganz oder zum Teil erneuert werden müssen, können entweder als undrauchbar zurückgegeben werden zur eigenen Erneuerung, oder sie werden auf Kosten des Inhabers erneuert. Für teilweise Erneuerung werden 3 Pf., für gänzliche werden 5 Pf. zur Prämienkasse gezahlt, also von dem Bestande abgeschrieben.

Prämienkasse § 9—11. § 9. Überschüsse der Verwaltung bilden mit den gemäß §§ 4, 6, 8 aufkommenden Einnahmen an Zinsverlusten und für Sparkassenbücher eine Prämienkasse. Als Überschüsse werden die aus letztgedachten Einnahmen nicht zu bestreitenden Prämienbeträge (§ 10) von der Hauptkasse zur Prämienkasse gezahlt.

§ 10. Prämien von ½ M werden bei der Entlassung aus der Schule gezahlt und zwar allen denjenigen Kindern, die fleißig und regelmäßig die Schule besucht und benutzt, auch mindestens 4 Jahre regelmäßig gespart haben. Ärmere Kinder können, wenn sie nach Kräften gespart haben, mit größeren Prämien berücksichtigt werden.

§ 11. Kinder, die vor der Konfirmation verziehen, erhalten keine Prämie, auch wenn sie hier weiter gespart haben.

§ 12. Bei längerer Abwesenheit des Pfarrers übernehmen andere Vorstandsmitglieder es, für den Schutz der Kasse zu sorgen.

Für etwaige Verluste der Kasse, herbeigeführt durch Diebstahl oder Brandschaden, ist der Rendant nicht verantwortlich.

Die sämtlichen Wertpapiere sind durch den Superintendenten außer Cours zu setzen.

§ 13. Abänderungen dieses Statuts finden statt auf Grund absoluter Majorität des Gesamtvorstandes; doch muß der Rendant und wenigstens einer der Lehrer für die Änderung sein.

§ 14. Bei Auflösung der Kasse wird der Überschuß zwischen den beiden Gemeinden nach dem Verhältnis ihrer Gesamteinlagen seit Gründung der Kasse geteilt. Über die Verwendung, die zu gunsten von kirchlichen und Schulzwecken zu geschehen hat, beschließen die Vorstandsmitglieder.

Die zu einer solchen Sparkasse nötigen Formulare und sonstigen Gebrauchsartikel können durch die Buchhandlung von G. Harnecker in Frankfurt a. O. bezw. vom Vereinsvorstande P. Senckel in Hohenwalde b. Müllrose bezogen werden.

Eine ausführliche Anleitung zur Gründung und Leitung einer Schulsparkasse hat P. Böhme geschrieben (s. Litteratur).

Hier mögen auch die von Senckel verfaßten Leitsätze, die bei Gründung und Einrichtung von Schulsparkassen beachtet werden sollen, folgen:

1. Die Schulsparkassen sind im allgemeinen

namentlich wo die wirtschaftlichen und erziehlichen Interessen der Bevölkerung der Hebung bedürfen, eine nützliche Einrichtung, durch welche bei zweckdienlicher Gestaltung und Verwoltung die Unterrichts- und Erziehungszwecke der Schule mitgefördert werden.

2. Besondere Veranlossung, dergleichen Kassen einzurichten, hat die Schule, wo sie etwa selbst Gelegenheit zum Erwerb bietet. (Handarbeiten der Knaben wie Mädchen, Obst- und Gartenkultur u. o.)

3. Ob on einem Ort eine Schulsparkasse einzurichten ist, darüber müssen vor allem die Gemeindebehörden beschließen. Doch können ouch Großgrundbesitzer, Großindustrielle, besonders aber auch der Landrat und die Regierung dazu onregen, indem sie zugleich das Gedeihen der Soche fördern.

4. Hinsichtlich der Wahl des Verwaltungssystems kommen in Betrocht: a) Die Entfernung der nächsten öffentlichen Sparkasse; ob persönlicher Verkehr mit derselben leicht möglich; b) ob ein storker Geldverkehr eine selbständige Verwaltung erwarten läßt; c) welche Verwaltungskräfte vorhanden sind.

5. Im ollgemeinen können die vom Deutschen Verein für Jugendsparkassen dargebotenen 3 Formularsysteme als hinlänglich bewährt, ouch von Sachverständigen geprüft, empfohlen werden und zwar a) für die nur bezüglich der Geldhinterlegung an die öffentliche Sporkosse gebundene Schulsparkasse „das Rechnungsbuch der Schulsporkasse". Für Selbstverwaltung jedes einzelnen Klassenlehrers, doch auch zur Teilung der Verwaltungsgeschäfte eingerichtet; b) für die Pfennigspitzenverwaltung dos Togebuch; doch kann diese Verwoltungsform überhaupt nur bei leicht möglichem persönlichem Verkehr mit der öffentlichen Sparkasse empfohlen werden; c) das Houptbuch und das Sammelbuch für selbständige Verwaltung, zu welcher ober mehrere Verwaltungskräfte gehören.

6. Wo es nicht lohnen würde, eine Schulsporkasse zu errichten, kann mon den wenigen sparenden Schülern durch die Sparmarkeneinrichtung, wo dieselbe eingeführt ist, Gelegenheit zu Spareinlagen geben.

**7. Gründe für die Jugendsparkassen (Schulsparkassen.)** In dem vom Verein für Jugendsparkassen in Deutschland herousgegebene Schriftchen: „Seid sparsam!" werden die Vorteile derselben in folgenden Sätzen ausgesprochen:

„1. Sie machen der Jugend die allmähliche und je länger je mehr selbständige Beteiligung am Sparen und Erwerben — denn Sporen ist Erwerben — erst überhaupt recht möglich; denn ous den häuslichen Sporbüchsen und Spartöpfchen verschwindet das Geld nur zu leicht, es fehlt doher bei dieser ganz privaten Einrichtung vielfach der rechte Antrieb, die rechte Lust zum Sporen, welche wesentlich vom Erfolge abhängig ist. In die öffentliche, große Sporkasse wird ohne weiteres kein Kind ols Sparer eingeschrieben. Die Jugendsparkasse macht das indirekt möglich; sie leitet die strebsome Jugend ouf heilsame Weise in dos öffentliche Erwerbsleben hinein.

2. Sie warnen schon durch ihr Bestehen die Jugend vor vielen schädlichen thörichten oder überflüssigen Ausgaben. Wenn ein Kind aus dem Bestehen, Fortbestehen, Betriebe und Verkehr der Jugendsparkasse togtäglich solche Wornung empfängt, so ist das eine 1000fach stärkere und einflußreichere Erfahrung, ols wenn es bloß dann und wann im Elternhouse oder durch einige Sittensprüche in der Schule gemohnt wird. Das Beispiel der Schulkameroden oder später der Altersgenossen wirkt mit.

3. Der Lehrer, der eine Schulsparkosse verwaltet, wird zuweilen Veranlassung haben und nehmen, über die heilsamen Folgen der Sporsamkeit und der mit ihr zusammenhängenden Tugenden zu den Schülern ein ernstes und freundliches und also gewiß sehr nützliches Wort zu reden; desgleichen auch über die verderblichen Folgen der Verschwendung oder des Leichtsinns, über den Unterschied von Geiz und Sparsomkeit, über die Pflicht des Wohlthuns von dem Ersparten. Ein solches Wort wirkt viel mehr, wenn die Kinder sehen, wie der Lehrer selbst sich die Mühe nimmt, für sie eine solche Kasse zu verwalten, wenn er also sein Wort zur That macht, als wenn es bloß Wort bleibt. Thaten wirken mehr ols Worte, Hilfe mehr ols Lehre, doher broucht der Lehrer über die gute Sache gar nicht oft zu reden, nicht so oft, als wenn er keine Schulsparkosse verwaltete und doch denselben Eindruck machen wollte. Die Schulsparkasse erspart dem Lehrer also viele Worte.

4. Die Kinder, die somit weit sorgfältiger und ernstlicher ouf das öffentliche Leben, Arbeiten, Erwerben, Umgehen mit Geld, Verwendung desselben vorbereitet werden, bewahren dem Lehrer und der Schule, wo sie solches Gute empfangen hoben, eine tiefer

wurzelnde Dankbarkeit, als wenn dies alles nicht geschehen wäre.

5. Solche Kinder werden dann auch alle öffentlichen, gemeinnützigen und segensreichen Einrichtungen mehr schätzen und dankbarer benutzen, ja auch später eher Lust bekommen sich ihrer Verwaltung in gemeinnützigem Sinne zu widmen.

6. Es werden auch Gelegenheiten kommen, wo die Lehrer oder die Hauptverwalter von Jugendsparkassen, nach Rücksprache mit dem Lehrer, ein Scherflein für einen wohlthätigen Zweck erbitten und die Kinder zur Übung der Wohlthätigkeit, nach Zustimmung ihrer Eltern, ausdrücklich anregen. Ohne über kleine Summen verfügen zu können, vermöchten die Kinder nicht selbst, solcher Anregung Folge zu leisten. Es ist ihnen aber schon dienlich, daß sie lernen, von Jugend auf nicht bloß für sich, sondern auch für andere etwas zu sorgen und ein, wenn auch noch so kleines Opfer für fremde Not zu bringen. — Von etwaigen Überschüssen größerer Jugendsparkassen können gelegentlich oder auch wohl regelmäßig kleine Beiträge zu guten, namentlich Schulzwecken, für arme Konfirmanden oder zu einer guten Volksbibliothek gezahlt werden.*)

7. Geringe und arme Leute, die sich keine Zeit nehmen können, ihre Sparpfennige in die nächste, oft weit entfernte Stadt zur Sparkasse zu tragen, haben durch ihre Kinder in der Schulsparkasse Gelegenheit, ihr Geld dennoch schnell und von den kleinsten Beträgen an ohne weitere Mühe zinsbar anzulegen. Die großen Sparkassen nehmen vielfach Einlagen unter 50 Pf. oder gar unter 1 M nicht an, was für viele solche Leute unerschwinglich ist. Auch kann man auf den großen Kassen vielfach nicht alltäglich ankommen.

8. Die Jugendsparkasse schlingt ein neues gesegnetes Band zwischen Schule und Haus, da jene diesem so die Sorgen erleichtern hilft; um die Kirche mit, sofern auch viele Geistliche sich der Sache annehmen; ja auch um den Staat schlingt sich dies Band, wenn er, wie schon mehrfach geschehen, die Einrichtung mit fördert.

9. Da die ärmeren Kinder und deren Eltern in dergleichen Kassen in der Regel fleißiger sparen, als die Wohlhabenden, so lernen die Wohlhabenderen die Armen infolge dieser Einrichtung mehr achten, als sie's sonst thun würden; und da die Jugendsparkasse auch von den Wohlhabenderen oft recht ordentlich benutzt wird, indem solche Eltern die Wichtigkeit der Sache wohl einsehen und ihre Kinder nachdrücklich um ihrer eigenen Zukunft willen zum Sparen anhalten, überdies da selbständige kleine Sparkassen ohne Beteiligung der Wohlhabenden sich nicht halten könnten, zumal dann die Ärmeren sich bald scheu zurückziehen würden, so schlingt die möglichst allgemein gehaltene und eingerichtete Jugendsparkasse ein segensreiches Band um alle Stände.

Die Jugendsparkasse ist also nach vielen Seiten wichtig und segensreich: für Kirche und Schule, Staat und bürgerliche Gesellschaft, häusliche und öffentliche Erziehung, Fortbildung der Jugend und Fortentwickelung der Volkskraft, der sittlichen wie der materiellen, für Gemeinschaft aller Stände, also für den sozialen Frieden. Sie läßt sich auch ohne große Schwierigkeit, wenn die dazu berufenen Personen treu zusammen wirken, einführen und verwalten. Für die Einsammlung der Spargelder ist die Zeit vor Beginn der Schule, während sich die Kinder zur Schule sammeln und der Lehrer sie schon erwartet, oder auch in den Zwischenstunden, die günstigste und genügende. Wenn die Sache erst mehrere Jahre hindurch besteht, so haben die Kinder meist schon das Sparen etwas gelernt, d. h. sie heben sich das einzuzahlende Geld sorgfältig auf und zahlen dann gewöhnlich monatlich nur einmal, allenfalls zweimal, ausnahmsweise auch wohl dreimal ein, was jedenfalls viel weniger Zeit und Mühe macht, als die so wichtige Sache wert ist. Die keineswegs oft zu erteilenden allgemeinen Belehrungen über die Sparsamkeit und das Sparkassenwesen ꝛc. lassen sich sehr passend mit dem Rechenunterricht (z. B. Gewinn und Verlust-, Zinsrechnung) verbinden, wodurch die Unterrichts-Aufgaben der

*) Einige Beispiele von Wohlthätigkeits-Übung durch Schulsparkassen. Als vor einigen Jahren im südlichen Frankreich ungeheure Überschwemmungen entsetzliche Verwüstungen angerichtet hatten, steuerten die Kinder der Schulsparkassen aus ihrem Ersparten 10000 Frs. (= 8000 M) für die Verunglückten bei. Für die Überschwemmten von Szegedin in Ungarn spendeten die jugendlichen Sparer der Handelsakademie in Budapest im Jahre 1878 Beiträge. In Hohenwalde und Markendorf bei Frankfurt a. O. trugen 118 Sparkinder in demselben Jahre zum Bau der Dankeskirche für die gnädige Errettung des Kaisers 25,50 M bei. Aus den 70 Schulsparkassen im Kreise Insterburg, einer in der That nicht wohlhabenden Gegend — aber gerade in solchen Gegenden ist das Sparen und sind Sparkassen jeder Art ein dringendes Bedürfnis! — flossen milde Gaben für die notleidenden Oberschlesier im letzten Winter 1879/80.

Schule sogar unmittelbar gefördert werden. Den Kindern wird diese praktische Anwendung der Schularbeit auf die allgemeine Wohlfahrt und ihre persönlichen Interessen belebenden Antrieb geben, manches Kind wird das auch weiter führen, nämlich nachdenklicher, nicht wenige strebsamer machen, und so bringt sie die jenen Belehrungen zu widmende Zeit reichlich wieder ein.

Es könnten hier nun noch viele Aussprüche höchst bedeutender und berühmter Männer für Einführung der Jugendspartassen angeführt werden; allein es genüge die Hinweisung auf die Fortschritte der Sache in Deutschland, wie auch außerhalb Deutschlands."

In ähnlicher Weise sprechen sich mehr oder weniger alle Freunde der Jugendsparkassen aus. Außer den mehrfach erwähnten Pastoren Senckel, Böhme und Haussig seien hier nur noch besonders erwähnt: Dr. jur. Leo Wilhelmi in Bonn, Professor der Rechte Laurent in Genf, Sekretär der Gesellschaft für vorsorgliche Stiftungen, Augustin de Malanee in Paris, Präsident der Handelskammer Rat Weiß in Budapest, Dr. Ratkowsky in Wien und Finanzrat Zimmermann in Braunschweig (s. Litteratur).

**8. Gründe gegen die Schulsparkassen.**

Einer der entschiedensten Gegner ist Heinr. Schröer. Er hielt 1878 in einer Versammlung des damaligen Berliner Bezirksverbandes des deutschen Lehrervereins (jetzt „Berliner Lehrervereins") einen Vortrag, aus dem hier folgendes angeführt sei:

„1. Fürs erste stößt man auf die Frage: in welcher Zeit sollen die Scherflein der sparenden Kinder einkassiert und gebucht werden? Während der Unterrichtszeit? Nein! Nach derselben? Da wird der Unterricht erheblich beeinträchtigt; denn das Kind denkt während der ganzen Zeit mehr an sein Geld, als an den Unterricht. Also vor dem Beginn des Unterrichts? Gut! Dann sind wir mit unserer Erziehungskraft bei einer bekannten Profanation eines bekannten und vielgebrauchten Morgenliedes angelangt! —

2. Der Lehrer hat in vielen Fällen — besonders in großen Städten! — keine Kontrolle darüber, ob das vom Kinde überbrachte Geld auf rechtmäßigem Wege in seinen Besitz gelangt ist.

3. Die Schulsparkassen sind geeignet, das Fundament für eine gedeihliche Wirksamkeit der Schule: das Vertrauen zwischen Haus und Schule, zu untergraben. Wird der Lehrer immer vor einer Beurteilung gesichert sein, die seine Ehrenhaftigkeit antastet? Wer kann es der mißtrauischen und verleumderischen Mutter — und daß es solche Mütter auch giebt, kann Niemand hinwegleugnen — wehren, wenn sie der Nachbarin oder Gevatterin in's Ohr raunt: „Der Junge (das Mädchen) hat doch so lange eingezahlt — und nun soll nicht mehr sein?" Der Argwohn aber ist ein gefährliches Gift!

4. Welche Kinder sollen sparen? — Der Umstand, daß für die Sache, die bereits über ein Jahrzehnt bekannt ist und der man in Deutschland bis vor kurzem durchaus kühl gegenüber stand, bei uns gerade in der Zeit des wirtschaftlichen Notstandes Propaganda gemacht wird, und zwar nur in der Beschränkung auf die Elementarschule, könnte auf die Vermutung führen, daß es hauptsächlich auf die armen und ärmsten Kinder abgesehen sei. Aber sollte man wirklich im Ernst verlangen, daß das blutarme Kind, welches seinen sauer verdienten Groschen dem Vater auf Spirituosen oder der Mutter auf Brot und Miete geben muß, sparen soll? Nein, das wäre ja Hohn! Im Grunde sind doch die Eltern die Sparer. Die armen Leute aber haben nichts zu sparen — und die Kinder sollten doch „sparen" ?—? Also auf die Armen kann es nicht abgesehen sein. Auf die Reichen auch nicht; denn deren Kinder sitzen nicht in der Volksschule. Also auf diejenigen, welche weder arm noch reich sind? Gut. Aber nun sieht das arme Kind, wie der minder arme Schulkamerad . . . „spart" (?). Es möchte auch eine Sparkasse haben; aber „woher nehmen und nicht stehlen?" Da kommt das bittere Gefühl der Armut und packt das kleine Herz. Und — wie leicht entwickelt sich aus solchem Zustande der Neid, diese Wurzel vieler Übel, dieses schleichende Gift! Ich darf wohl nicht näher auf die aufsteigende Folge dieser Übel, die vielleicht mit dem Diebstahl endet, eingehen? Wollen wir dem Neid einen neuen und recht breiten Weg in die Kinderherzen bahnen? — Ferner: Dem armen Knaben zeigt der Nachbar freudig das 50-Pfennigstück, welches er geschenkt erhielt und nun dem Lehrer übergeben will. (Ist das überhaupt ein „Sparen?") Jener denkt an das 5-Pfennigstück, welches er gestern durch Dienstleistungen verdiente und der Mutter auf Salz geben mußte. Wieder packt ihn das

bittere Gefühl der Armut, und — wenn etwas von einem richtigen Jungen in ihm steckt, so ist das frischer Nachwuchs für die Sozialdemokratie! —

5. Die Idee der Schulsparkassen steht im Zusammenhang mit den Versuchen, den Schwerpunkt der Jugenderziehung, der in der Familie liegt, nach der Schule hin zu verschieben. — Die Schule soll ergänzend, fördernd und berichtigend der Familie zur Seite stehen. Sie soll nicht, wo die Familie eine ihrer Erzieherpflichten vernachlässigt, das Ganze übernehmen; denn dann würde ihre Aufgabe ins Unendliche wachsen. Es wird nachgerade hohe Zeit, daß die Lehrerschaft Front macht gegen das Bestreben, der Schule alles und jedes aufzubürden. Die Schule ist eine Hilfsanstalt der Familie; sie soll kein Ersatz dafür sein. Man höre da draußen endlich auf, die Schule wie einen Packesel zu behandeln! Freilich, es mag bequem sein, sie für alles Mögliche verantwortlich zu machen und wegen der im Volksleben sich zeigenden Schäden sie vor aller Welt in Anklage zu stellen. Ob es aber auch gerecht, ob es ehrlich ist?

Was würde man sagen, wenn von der Schule verlangt würde, sie solle, da sie die Kinder zur Reinlichkeit zu erziehen hat, sich in eine Waschanstalt umwandeln —? So wenig dieses ihr Beruf ist, ebensowenig hat sie den Beruf, den Kindern im Geldsparen Anleitung zu geben. Das Geldsparen gehört in die Familie!

6. Es unterliegt keinem Zweifel, daß diejenigen Kinder, welche in der Benutzung des neuen Instituts am eifrigsten wären, in ihrer schulfreien Zeit die Gedanken mehr auf dem Verdienen haben würden, als auf die Anfertigung ihrer Schularbeiten. Es würden also, je mehr die Idee der Schulsparkasse bei den Kindern Eingang fände, desto mehr Kinder von ihrer Hauptaufgabe während der Schulzeit abgelenkt werden.

7. Die Vertreter der Schulsparkassen scheinen übersehen zu haben, daß ein vernünftiges Geldsparen ein Verständnis des Wertes von Geld und Arbeit in ihrer Wechselbeziehung Voraussetzung hat. Oder trauen sie etwa den Kindern dieses Verständnis zu? Mit dem Mangel dieses Verständnisses vereinigt sich der Übelstand, daß das Kind bei seinen der Schulsparkasse übergebenen Einlagen nicht immer ein greifbares Ziel, einen bestimmt vorgezeichneten Zweck vor Augen sieht. Geldsparen ist bei Kindern überhaupt nur so lange und insoweit natürlich und also auch zulässig, so lange und insofern damit ein klar erkannter Zweck verbunden ist. Wenn z. B. das Kind für den Geburtstag eines seiner Lieben eine Überraschung vorbereiten will und die hierfür erforderlichen Auslagen allmählich „erspart", so ist das unzweifelhaft von vorteilhaftem Einfluß auf seine geistige Entwickelung. Das Vorteilhafte liegt besonders darin, daß das Sparen in einem solchen Falle im Dienste einer anderen guten Eigenschaft, der Dankbarkeit, steht, wodurch es erst unter einen höheren Gesichtspunkt tritt. Dergleichen höhere Gesichtspunkte dürften der Sparsamkeit, welche die Schulsparkassen pflegen würden, nur in sehr geringem Maße innewohnen.

8. Schulsparkassen müssen, wenn sie allgemeine Verbreitung finden, von unberechenbarem Nachteil auf die Charakter- und Gemütsbildung der heranwachsenden Generation werden. Sie verschaffen, da sie eine reine Geldsache sind, dem Materialismus das Bürgerrecht in der Schule. Denn wenn das Geldsparen nicht mehr still und geräuschlos in der Familie geübt wird, wohin es gehört —, wenn das laute Klappern mit dem Gelde prahlend heraustritt an die Öffentlichkeit, dann verfällt es der Übertreibung, dann artet es aus. Wenn die Israeliten das Manna über die gesetzte Zeit behielten, da verdarb es. Wenn wir die Kinder unter der gesetzten Zeit mit Geldsachen vertraut machen, ihnen das Geld als etwas so sehr Erstrebenswertes darstellen, so wird das, was wir pflegen wollen, auch verderben. Dann vermeinen wir Sparsinn zu säen und Materialismus ernten wir. Der Materialismus erzeugt — das liegt in seinem Wesen — Mangel an Gemeinsinn, an Mildthätigkeit. Er entkleidet das Kind dessen, was uns an der Jugend immer so wohlthuend berührt: der poetischen Welt- und Lebensanschauung, die von den Sorgen des Lebens nichts weiß. Gerade die Kinder sind es, welche nicht sorgen sollen für den kommenden Tag. Sie sollen unbefangen und unschuldig sein, wie die Vögel unter dem Himmel, die nicht säen und nicht ernten und nicht in die Scheunen sammeln. Wo die Vorsehung den Menschen Spielraum läßt zur Bestätigung des Wohlthätigkeitssinnes, da werden sich immer Hände finden, wie sie sich noch stets gefunden haben, die bereit sind, fremde Not zu lindern, besonders die Not der Kinder. Pflegen wir

diesen schönen Idealismus und hüten wir uns, demselben einen so gefährlichen Konkurrenten groß zu ziehen, wie den Materialismus!

Nach dem Glauben der alten Germanen ruhte auf dem Golde von jeher ein Fluch. Als die Menschen das Gold kennen lernten und es teilen wollten (erzählt die altnordische Sage), da warf Odin den Speer unter sie. So entstand der Krieg. Der Schatz der Nibelungen brachte überallhin Unsegen und Unfrieden. Es liegt ein tiefer Sinn in dieser Auffassung der Sage. Ziehen wir daraus eine Lehre! Geldangelegenheiten haben bis jetzt nach dem übereinstimmenden Urteile der meisten Pädagogen nicht in die Schule gehört—: bleiben wir bei diesem gut pädagogischen Satze! Suchen wir den Kindern ihre poetische Auffassung des Lebens und der Lebenserscheinungen zu erhalten so lange, als nur irgend möglich. Wischen wir den Hauch kindlicher Unbefangenheit, die die Entwickelung unseres Kulturlebens ihnen noch gelassen hat, nicht mit rauher Hand hinweg! Man klagt ja ohnehin schon mit vielem Rechte: „Wir haben keine Kinder mehr!"

Die Versammlung gab folgenden Sätzen ihre Zustimmung:

1. Es spricht kein zwingender pädagogischer Grund für die Einführung von Schulsparkassen, da die Schule eine hinreichende Zahl von Mitteln zur Erweckung des Sparsinnes besitzt.

2. Die Einrichtung von Schulsparkassen schließt einen weiteren Schritt zur Verschiebung des Schwerpunktes der Erziehung (aus der Familie nach der Schule hin) in sich.

3. Dem Kinde fehlt die Vorbedingung für das rechte, verständige Geldsparen, d. i. das Verständnis des Wertes von Geld und Arbeit in ihrer Wechselbeziehung.

4. Die Schule hat keine Zeit für eine solche, nur einem einseitigen Interesse dienende Einrichtung.

5. Die Schulsparkassen sind geeignet, das Vertrauen zwischen Haus und Schule zu untergraben.

6. Sie rufen eine Verschärfung des Standes- und Klassenbewußtseins unvermerkt hervor, sind also mit Rücksicht auf die moderne Pädagogik sowohl, wie auch aus sozial-politischen Gründen verwerflich.

7. Sie können eine sittliche Schädigung der Jugend herbeiführen, da in schwachen Gemütern das Bewußtsein der Armut ein demütigendes und niederdrückendes Gefühl hervorruft — und da auch Neid, Habsucht und weitere schlimmere Eigenschaften hierdurch erzeugt werden können.

8. Sie lenken viele Kinder von der Hauptaufgabe der Schule ab, insbesondere beeinträchtigen sie den häuslichen Fleiß.

9. Eine so einseitige Betonung des Geldsparens richtet die kindliche Natürlichkeit und Unbefangenheit der Lebensauffassung zu Grunde und bereitet dem Materialismus in der Schule eine Pflanzstätte.

10. Die wenigen unerheblichen und eine einseitige Verstandesbildung begünstigenden Vorteile der Schulsparkassen werden durch vorstehende Bedenken mehr als ausgewogen."

Ähnlich und fast gleichzeitig sprechen sich noch viele andere Lehrerkreise aus. Es seien hier nur namhaft gemacht die Schlesische Provinzial-Lehrerversammlung und der Leipziger Lehrerverein, ferner die 3. Ostpreußische Lehrerversammlung 1880.

Die Regierungen haben sich bis jetzt abwartend verhalten und noch keine grundsätzliche Stellung dazu eingenommen. Nur das Herzogtum Braunschweig hat die Einrichtung von Schulsparkassen u. s. w. gesetzlich geregelt. Andere Regierungen haben die Sache im Verwaltungswege in die Hand genommen, angeregt und organisiert, oder auch nur erlaubt.

Nach Senckel ist die Lehrerwelt der Sache jetzt freundlicher gesinnt als früher, doch fehlt es noch immer nicht an Gegnern. Vergleiche die gegnerische Schrift des em. katholischen Hauptlehrers Adam Langer: Schulsparkassen, Kempten 1896. Die Beteiligung der Geistlichen hat unter den trüben Erfahrungen auf sozialpolitischem Gebiet unverkennbar gelitten und abgenommen, trotz lebhafter Mitarbeit einzelner.

Zur Erörterung der Frage, ob die Verbindung der Jugendsparkasse mit der Schule zweckmäßig sei, hat H. Grabs in Glogau in der Schlesischen Schulzeitung 1880 Nr. 34 wertvolle Beiträge gegeben. Er faßt sie zum Schlusse seines Aufsatzes in folgende Sätze zusammen:

„1. Die Jugendsparkasse kann (besonders da, wo die Kinder Geld verdienen, z. B. in Industriebezirken,) vielen Segen stiften, und gebührt derselben deshalb ein bleibendes Interesse seitens der Lehrer.

2. Die Pflicht, die über Geld frei verfügenden Kinder zur Teilnahme an der Jugendsparkasse zu bestimmen, liegt in erster Linie in der Erziehungsaufgabe des Hauses.

3. Weder die obligatorische, nach die fakultative Einfügung der Sparkasse in, bezw. die Verbindung derselben mit der Schule, kann für zweckmäßig gehalten werden, und zwar aus folgenden Gründen:

a) die Kraft und Thätigkeit des Lehrers darf ohne Nachteil für die Erreichung der Schulzwecke nicht weiter zersplittert werden.

b) durch eine bevorzugte Pflege der Sparsamkeit in praxi kann der Erziehungserfolg der Schule leicht benachteiligt werden.*)

aa) Das sittliche Ideal, das dem erziehenden Lehrer immer vorschweben muß, und welches er dem Zöglinge einpflanzen soll, fordert nicht nur die richtige Schätzung des Geldes, sondern noch weit mehr die rechte Würdigung der idealen Güter, die selbstlose, uneigennützige Liebe zu den Mitmenschen, die Einpflanzung eines zuversichtlichen Glaubens an den geoffenbarten Gott und seine Vorsehung; es liegt die Gefahr nahe, daß durch die allzu latente Pflege der Sparsamkeit in der Praxis die Harmonie des sittlichen Ideals eine Störung oder Trübung erfahre.

bb) Die dem Schüler angeborene, oft schon zum Egoismus gesteigerte Eigenliebe, welche durch die Umgebung des Kindes weder durch Belehrung noch durchs Beispiel konsequent und entschieden genug bekämpft wird, kann leicht durch das zu frühe Geldsparen eine wenn auch unbewußte und unabsichtliche Förderung erhalten.

4. Die Schule hat ihre Aufgabe, zur Sparsamkeit zu erziehen, auf andere Weise zu erfüllen. Sie löst dieselbe:

indem sie die in ihre Arbeitssphäre fallende Spargewöhnung des Schülers stetig fördert und kontrolliert.

indem sie durch geistbildenden Unterricht den Schüler zu den rechten Wertschätzungen, auch des irdischen Gutes, führt und so die wahren und vor der Ethik allein giltigen Motive der Sparsamkeit erzeugt.

5. Der Lehrer wird, wenn er auch eine direkte Verbindung der Sparkasse mit der Schule, namentlich in den unteren und mittleren Klassen, nicht für zweckmäßig halten kann, doch gern die Sache der Jugendsparkasse zu fördern suchen.

In den Fällen, wo das Elternhaus seine bez. Erziehungspflichten versäumt, wird er es übernehmen, die Sparthätigkeit seines Schülers, d. i. die Verwendung des disponiblen Geldes desselben, fortgehend zu überwachen.

6. Eine Teilnahme des Lehrers an der Geschäftsführung einer Jugendsparkasse muß einen nebenamtlichen Charakter haben."

Man beachte übrigens, daß Grabs immer nur von Jugend (nicht Schul)-sparkassen redet.

Und ebenso hat derselbe Verfasser in derselben Zeitung 1881 Nr. 17 eine sehr sachgemäße Auseinandersetzung mit P. Senckel in der Schulsparkassenfrage veröffentlicht, aus welcher hier nur die Schlußbemerkung wiedergegeben sei: „Senckel verbindet mit der beabsichtigten Einführung der Jugendsparkassen die besten Absichten, er will dadurch den erziehlichen Einfluß der Schule vertiefen und stärken, besonders aber hofft er auf diesem Wege das Wachstum der sozialdemokratischen Anschauung erfolgreich zu bekämpfen. Hiergegen erlaube ich mir zu bemerken, daß die finsteren Dämonen des Umsturzes nicht durch Sparkasse und Geldbesitz, und der herrschende Materialismus nicht durch Materielles gründlich und andauernd besiegt werden können. Das vorzüglichste Mittel, durch welches der Sieg errungen werden kann, ist die Idee, das Ideale, welches vor allem in die jugendliche Brust gepflanzt und unausgesetzt gepflegt und vertieft werden muß. Gerade hierin, so meine ich, ist die eminenteste Bedeutung des Schulunterrichtes zu suchen.

Das eigentliche und segensreichste Feld der Jugendsparkasse jedoch ist nicht die Schule und die Schuljugend, sondern die konfirmierte Jugend, und hier wünsche ich dieser Einrichtung die allgemeinste Verbreitung."

Ich füge hinzu: haben wir erst lebendige Schulgemeinden (s. Art.) mit schulverständigen Familien, so fallen einerseits die Ursachen, die zur Errichtung von Schulsparkassen geführt haben, mangelhafte häusliche Erziehung, Verschwendung, Spiel- und Trunksucht, (s. Programm II) hinweg und andererseits kommt die häusliche Sparbüchse wieder zu Recht und Ehren, so daß die Schule in dieser Beziehung entlastet werden und auf den immerhin etwas umständlichen Apparat verzichten kann. Es ist

*) Siehe Aussprüche der hl. Schrift wie: Matth. 6, 19 u. f. f. Kap. 16, 26. Kap. 6, 33, 34. 1. Tim. 6, 9, 10.

hier ähnlich wie mit der inneren Mission im allgemeinen: sobald die Kirche selbst und als solche sich auf die verschiedenen und bisher von den freien Vereinen für innere Mission betriebenen Liebeswerken besinnt und in ihren eigenen Wirkungskreis einbezieht, hört die innere Mission als solche auf und die bisher nebeneinanderherlaufenden Arbeiten verschmelzen wieder mehr und die Kräfte, die sich bisher zersplitterten, werden gesammelt und vorteilhafter verwendet. Ob nicht auch die Schulsparkassen da und dort den Gesetzen des Sparens oder der Ökonomie zuwiderlaufen mögen?

**9. Schlußurteil.** Doch beleuchten wir zum Schluß die Schulsparkasse vom rein pädagogischen bezw. ethischen und psychologischen Gesichtspunkte aus nach etwas schärfer. Ich folge da meinen der Erziehungsschule 1882 Nr. 6 u. 7 u. 1883 Nr. 10 veröffentlichten Aufsätzen gegen die moderne Schulsparkasse und zur Frage der Schulsparkasse.

Wenn unsere Zeit nicht zu sehr dem Materialismus zugethan wäre, müßte es vielmehr auffallen, daß man in so einseitiger Weise das Sammeln irdischer Schätze betont; denn darauf läuft das Geldsammeln auch bei der Schulsparkasse leicht hinaus aber bleibt doch leicht darin stecken. Man wird freilich sagen, daß außerordentliche Verhältnisse außerordentliche Vorkehrungen fordern, man muß sich dabei aber nur hüten, daß man den sittlichen Forderungen nichts vergiebt. „Um der Genußsucht, dem Kleiderluxus, der Unmäßigkeit u. s. w. entgegenzuwirken, genügt es nicht, daß man bloß die Sparsamkeit und die derselben verwandten mittelbaren Tugenden wieder mehr pflege, sondern man muß vor allem nach mittelbar wertvollen Maximen das Rechte herzustellen bemüht sein, wir müssen, um mit der heiligen Schrift zu reden, uns am ersten himmlische Schätze sammeln (Matth. 6, 33). Ich will damit nicht sagen, als ob die Gründer und Leiter der Schulsparkassen, insbesondere die Geistlichen und Lehrer, nicht auch von diesem erhabenen Grundsatze bei der Erziehung der Jugend sich leiten ließen, sondern befürchte nur, daß der Idealismus bei der einseitigen Hervorhebung einer einzigen und noch dazu bloß mittelbaren Tugend zu kurz kommt und nicht zur entschiedenen Herrschaft gelangt. Nach dem unmittelbar Wertvollen müssen die unmittelbaren Tugenden sich richten und erhalten erst in der Richtung auf dieses Wert und rechtmäßige Existenz. Aus diesem Grunde darf man die Sparsamkeit nicht als Universalmittel gegen die Schäden der Zeit anpreisen, sondern muß sie einreihen unter die übrigen Mittel, die alle zusammen und in harmonischer Weise in den Dienst des Höheren gestellt werden müssen. Das Geldsparen um jeden Preis kann unter Umständen geradezu ein Fehler sein. Ich denke mir einen strebsamen jungen Mann, dessen Vermögen oder Einkommen nicht völlig zu seiner leiblichen Nahrung und Notdurft verbraucht wird, sondern der etwas davon übrig behält. Er legt dasselbe aber nicht in die Sparkasse, sondern benutzt es, um sich dafür Bücher zu kaufen, in Künsten sich zu üben, bildenden Umgang zu pflegen, Reisen zu machen, kurz um geistige Schätze dafür einzutauschen. Sind diese nicht auch ein Kapital? Ebenso ziehe ich den Familienvater, der seine Kinder etwas Ordentliches werden läßt, aber dabei kein Geld sparen kann, demjenigen vor, welcher seinen Kindern eine äußere Ausstattung auf Kosten der inneren Bildung gewährt.*)

Fromme Kinder, welche die Eltern in späteren Jahren pflegen, sind köstlicher als Zinsabschnitte, die Erziehung derselben aber auch schwieriger als Geldsparen. Und was von der Familie gilt, das gilt auch vom Gemeinde- und Staatsleben. Oft wird da auch in ganz falscher Weise gespart und geknausert. Die Vertreter des Gemeinwesens können sich zu einem zeitgemäßen Unternehmen nicht verstehen und schädigen durch ein verkehrtes Festhalten von Kapitalvermögen das Gemeinwohl.

Die Pädagogik und nicht die Wirtschaftslehre hat zu entscheiden, in welcher Weise der Sparsinn in der Schule auszubilden und ob und in welchem Umfange das Kassenwesen zu pflegen ist. Die Schulsparkasse in ihrem modernen Gepräge und Ausbau ist nicht in der Schule geboren, sondern mehr oder weniger der letzteren aufgenötigt, namentlich ist das in den außerdeutschen Staaten der Fall, wo ja der Erziehungsplan überhaupt noch nicht so einheitlich geordnet ist als bei uns.

Mit demselben Recht könnte man in der Schule für jede andere mittelbare Tugend den-

*) Wenn Friedr. Naumann behauptet: „Jesus ist aus ethischen Gründen radikaler Gegner der Kapitalansammlung (Was heißt christlich-sozial? I, 9), so ist derselben Feder doch auch der Satz: „Reichtum sei Bedingung des Kulturfortschritts" (Gottes Hilfe II, 98) entflossen, immerhin aber dürfte er der Sache ziemlich nahe gekommen sein. Vergl. Christian Rogge, der irdische Besitz im Neuen Testament. Göttingen, Vandenhoet u. Ruprecht 1897.

selben Aufwand machen, so z. B. für die Reinlichkeit, die doch ebenso wichtig ist, wie die Sparsamkeit, man denke nur an die ästhetische und hygienische Bedeutung derselben, und in manchen Orten hat man ja auch bereits Schulbäder eingeführt. Allein wohin soll es denn noch führen, wenn man alles, was eigentlich dem Hause zukommt, der Schule zuweist? Schließlich richtet man in den Schulkasernen auch noch Speise- und Schlafsäle ein, und der Zukunftsstaat ist fertig.

Die Schulsparkasse bedient sich erklärlicherweise nur des einen Mittels, nämlich des Geldes, und wendet dieses in schablonenhafter Weise für alle Altersstufen und Schulkategorieen an, während die heutige Erziehungswissenschaft die Entwickelungsstufen des Einzelgeistes mit denen der allgemeinen Hauptkulturepochen in Einklang zu bringen sucht und den Zögling eine jede derselben nach der andern so durchlaufen läßt, wie es seiner Schulart angemessen ist. (Ziller, Vorl. ü. allg. P. S. 180.) Nun haben aber die Menschen lange vor dem Gebrauche des Geldes und der Sparkassen sparen gelernt, nämlich an und mit den verschiedenen Naturdingen und Gebrauchsgegenständen. In gleicher Weise mag auch das Kind an konkreten Dingen, wie sie die Natur bietet, sparen lernen und nicht an einem abstrakten Gegenstande, wie das moderne Geld ein solcher ist. Man soll das Kind nicht so frühzeitig in die Geldwirtschaft hineinziehen. Das hindert dasselbe nicht nur an der rechten Hingabe an die Natur, sondern verleitet es auch zu bald zum Schachern und Feilschen und macht unruhig und unzufrieden. Der Gegensatz von Natur- und Großstadt-Kindern bestätigt diese Behauptung. Des Geldes sollte man sich erst bedienen dürfen, wenn man die betreffenden Produkte und Dienstleistungen einigermaßen zu schätzen versteht. Der vorzeitige Gebrauch des Geldes ist ebenso zu tadeln wie das vorzeitige Einlernen der Dogmen. (S. Art. Verbalismus.)

Das Kind mag zunächst sammeln und aufbewahren lernen Sämereien, Holzarten, Pflanzen, Steine, Abfälle u. s. w. Es mag mit dem Schreibmaterial sparsam umgehen, die Bücher schonen, die Spielsachen in acht nehmen. Im Handarbeitsunterricht und in der Schulwerkstätte muß man Haushalten lernen. Jeder vorläufig übrige Faden Zwirn oder Wolle ist sorgfältig für eine spätere Verwendung aufzuheben. Papierabfälle lassen sich auf hunderterlei Weise verwenden. (Vergl. Barth und Niederley, des Kindes erstes Beschäftigungsbuch und des deutschen Knaben Handwerksbuch und Beyer, die Naturwissenschaft in der Erziehungsschule.) Wie oft läßt sich ein und derselbe Gegenstand wiederholt benutzen, wenn man ihn zu Rate hält. Ein Packet ist nicht ohne Not derartig aufzureisen, daß Papier und Bindfaden zu einer weiteren Verwendung unbrauchbar werden, sondern nach Thunlichkeit so aufzuschnüren und zu entfalten, daß das Verpackungsmaterial womöglich wieder benutzt werden kann.

Dr. William Smitt sagt in seinem Vortrag über die Schulsparkasse: „Das Kind, welches die vom Vater erhaltenen Pfennige nicht ausgiebt, um eine unnütze Sache dafür zu kaufen, sondern sie dem Lehrer für die Sparkasse überbringt, um sie einmal mit noch anderen ersparten Pfennigen für einen guten Zweck anzuwenden, hat damit einen Sieg über eine augenblickliche Sinnenbefriedigung davon getragen und damit einen Schritt auf dem Wege zu seiner sittlichen Vervollkommnung gethan." Wie sehr wir uns dieses Kindes freuen, so sehr müssen wir den Vater tadeln, weil er seinem Kinde Geld giebt, ohne dafür zu sorgen, daß es nützlich angewendet werde. Wenn man nun diesen Fall zu gunsten der Schulsparkasse anführt, so müßte man mit gleichem Eifer auch für die Gründung von zwei anderen Anstalten oder Vereinen eintreten, von denen der eine die Näschereien oder besser gesagt, die Gelegenheiten oder die Versuchungen dazu hintanzuhalten hätte, und der andere es sich zur Aufgabe machte, den Kindern verständige Väter zu beschaffen. Es mag diese Ausführung zwar übertrieben erscheinen, aber sie erinnert uns doch wieder einmal daran, daß wir in Bezug auf die Leitung von Vereinen und Kassen an einer Grenze angelangt sind und etwas sparsamer mit der Gründung solcher Vereine und Kassen, zu denen ich auch die Schulsparkasse rechne, sein sollten. Ceterum censeo: weniger Vereinsthätigkeit, aber mehr Gemeindeleben. Vergl. Sulze, Die evangelische Gemeinde. VII.

Die Jugend ist zur Sparsamkeit zu erziehen. Man muß sparen lernen in Bezug auf Raum und Zeit, Kräfte und Gaben, sowie deren Erzeugnisse. Das Geld ist eine besondere Form dieser Werte und steht auf einer besonderen Stufe: es darf daher das Sparen nicht auf letzteres beschränkt werden, am wenigsten bei der Erziehung. Es muß vielmehr hier

aus kulturhistorischen Gründen zuerst an konkreten Sachen das Sparen gelernt und nur allmählich und neben demselben zum Geldsparen übergegangen werden. Es darf nicht von den sittlichen Forderungen abgelöst werden. Haus, Schule und Gemeinwesen haben sich in diese Aufgabe zu teilen. Soweit öffentliche Kassen dabei nötig sind, dürften die bisherigen (Gemeinde-, Kreis-, Post- u. s. w. Sparkassen) genügen, bezw. zu diesem Zwecke ergänzt und eingerichtet werden können. Insbesondere eignen sich dazu die Raiffeisenschen Darlehnskassen.

**Litteratur:** Die vielen Aufsätze in den Schul- und anderen Zeitschriften können hier nicht alle aufgeführt werden. Die meisten sind verzeichnet in den Flugblättern, die vom Verein für Jugendsparkassen in Deutschland herausgegeben werden, zum Teil sind sie im vorstehenden Aufsatz bereits namhaft gemacht worden. Es seien hier nur die hauptsächlichsten Schriften genannt:

A. Für die Sache, bezw. nicht dagegen.

1. Wilhelmi, Die Schulsparkasse und ihre Verbreitung. Leipzig, Duncker & Humblot, 1877. — 2. Senckel, Die Schulsparkassen. Eine Denkschrift. Berlin, Ed. Beck, 1878, jetzt bei G. Harnecker & Co. in Frankfurt a. O. — 3. Seid sparsam! Mahnungen eines Jugend- und Volksfreundes nebst Belehrungen und Nachrichten über die Jugendsparkassen. Frankfurt a. O. 1880, G. Harnecker. — 4. K. Böhme, Die selbständige ländliche Schulsparkasse. Eine Anleitung zu ihrer Gründung und Leitung. Braunschweig, Appelhans & Piemningitorff 1892. — 5. Die Einrichtungen der deutschen Schul- und Jugendsparkassen, deren Rechtsverhältnisse, Statuten, Buchführung und Formulare, an 16 Musterbeispielen dargestellt, nebst Anhang: 13. Bericht des D. V. f. J.-Sp.-K. 1891 u. 92. G. Harnecker in Frankfurt a. O. — 6. 1.—XIII. Bericht des deutschen Vereins für Jugendsparkassen. Im Selbstverlage des Vereins. Zu beziehen vom Geschäftsführer desselben Pfr. u. Schulinspektor Senckel in Hohenwalde b. Müllrose. Frankfurt a. O., G. Harnecker. — 7. Handwörterbuch für Staatswissenschaften, herausgegeben von Conrad, Elster u. a. II. Supplem.-Bd. S. 671 f. Jena, Gust. Fischer 1897.

B. Gegen die Sache.

Heinrich Schröer, Wider die Schulsparkassen. Wittenberg, R. Herrosé, 1882.

Gräfenthal. Hermann Rolle.

## Schulstube

s. Bau von Schulhäusern

## Schulsynode

s. Schulverfassung

## Schulverfassung

1. Die Bedeutung der Frage. 2. Geschichtliches. 3. Positive Vorschläge. a) Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. b) Staat und Bildung. c) Centralisation oder Decentralisation? d) Gewissensfreiheit. e) Die politischen Parteien und die Schulverfassungsfrage. f) Rechte und Pflichten der Schulinteressenten. Grundlinien.

**1. Die Bedeutung der Frage.** Die Schulverfassungstheorie gehört zu den wichtigsten Gegenständen der praktischen Pädagogik. Sie will die prinzipiellen Grundlinien ziehen für die Organisation des gesamten Schulwesens. Dies hat insofern Schwierigkeiten, als hier grundlegende Auffassungen über das Verhältnis zwischen Staat, Kirche, Gemeinde und Familie zusammentreffen. Je nachdem man seinen Standpunkt in der einen, oder in der andern Interessensphäre nimmt, wird die Schulverfassungstheorie einen sehr verschiedenen Charakter erhalten.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, daß die Entwickelung der thatsächlichen Verhältnisse nicht auf eine theoretische Entscheidung gewartet hat, sondern daß im Laufe der Jahrhunderte bereits eine Antwort auf empirischem Wege zu stande gekommen ist, mit der die Theorie zu rechnen hat, wenn sie nicht in die Wolken hineinbauen will. Immerhin kann sie dem Gewordenen eine prinzipielle Auffassung gegenüberstellen, an der die Wirklichkeit zu messen und wohl auch zu verbessern ist. Auf solche Weise wird überhaupt jeder Fortschritt eingeleitet: die führenden Mächte fühlen sich gedrungen, die Wahrheit der theoretischen Überzeugung anzuerkennen, und gestalten darnach die bestehenden Verhältnisse um. Auch auf unserem Gebiet. Ohne heftige Kämpfe wird dies freilich nicht abgehen, weil die Schulverfassungsfrage sehr tief in das geistige und sittliche Leben des Volkes eingreift. Davon legen die parlamentarischen Verhandlungen in allen Staaten Zeugnis ab. Sobald hier Fragen der Schulverfassung und Organisation berührt werden, macht sich sofort ein sehr scharfer Ton geltend, der um so lebhafter wird, je mehr die Grundsätze verschiedener Weltanschauungen miteinander in Streit geraten. Die Schlichtung solcher Kämpfe ist nur von einer höheren Warte aus zu hoffen, die einen gemeinsamen Boden für den Ausgleich bereit stellen und damit die Gegensätze in sich auflösen kann. Unsere Schulverfassungstheorie will hierzu mithelfen. Sie

besitzt also in ihren theoretischen Auseinandersetzungen eine eminent praktische Spitze, wenn sie auch zunächst dem Bestehenden gegenüber als ein fernliegendes Ideal erscheint.

**2. Geschichtliches.** Die ersten Anfänge der Schul-Organisation sind bei uns in Deutschland bekanntlich in der Kirche zu suchen. Sie richtete Schulen ein, um den Bedarf an künftigen Geistlichen zu decken. Darnach schritt die bürgerliche Gemeinde als Vertreterin der Familien zur Gründung von Lehranstalten, um gewissen praktisch-nützlichen Bedürfnissen der Gesellschaft entgegen zu kommen. Sodann übernahmen einzelne Persönlichkeiten oder Korporationen die Errichtung von Schulen und strebten danach, in der öffentlichen Meinung Anerkennung zu finden. (Hecker, Francke, Rochow, Basedow, Salzmann, Pestalozzi, Bender, Stoy u. a.) Endlich nahm sich der Staat der Gründung und Organisation der Schulen an. Und das war durchaus gerechtfertigt. Denn wenn auch geistige und sittliche Ausbildung zur Erreichung bestimmter Lebenszwecke Sache und Aufgabe des Einzelnen ist, so hat doch der Staat ein großes Interesse daran, daß der Stand der Bildung und Gesittung in der Bevölkerung ein möglichst hoher sei. Die Kämpfe um nationale Selbständigkeit auf politischem und wirtschaftlichem Gebiet fordern dies, wenn sie siegreich verlaufen sollen. Deshalb hat die Staatsgewalt in mehrfacher Weise organisierend eingegriffen, und zwar dadurch, daß sie 1. ihre Volksgenossen zwingt, ein gewisses Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten sich anzueignen (S. Art. Schulzwang); 2. daß sie Anstalten einrichtet, in denen die Möglichkeit dieses Erwerbes geboten wird; 3. daß sie die geistige und sittliche Verwahrlosung der Kinder zu verhindern sucht, die nicht nur den moralischen Tod der Kinder selbst zur Folge hat, sondern auch eine ernste Gefahr für die Gesellschaft in sich birgt; 4. daß sie gegen unsittliche Handlungen vorgeht, die durch Beförderung und Verbreitung unsittlicher Gesinnung eine Gefährdung der Interessen der Gesamtheit herbeiführen können.

Wenn diese Aufgaben nun ohne weiteres in die Machtsphäre des Staates hineinfallen, so fragt es sich doch, ob der Staatsgewalt noch weitere Befugnisse zugeschrieben werden dürfen. Diese Frage ist berechtigt gegenüber der Thatsache, daß unter den am Schulwesen beteiligten Mächten: Familie, Gemeinde, Kirche und Staat letzterer unter Zurückdrängung der übrigen die Omnipotenz erlangt hat. Das zeigt sich in der äußeren und inneren Verwaltung der Schulen, in der Normierung von Lehr- und Stundenplänen, in der Empfehlung bestimmter Methoden u. s. w. Damit ist aber keineswegs die Schulverfassungsfrage gesichert. Vielmehr ist sie dadurch erst recht in Verwirrung geraten, die durch den Mangel an objektiver Auffassung und durch Verflechtung mit politischen und kirchlichen Parteikämpfen vermehrt wird. Allerdings weisen viele jeden Vorschlag einer Neugestaltung ab, er müßte denn ihren Prinzipien zu noch schärferer Durchführung verhelfen. Bei den öffentlichen Verhandlungen aber hat sich gerade diejenige Ansicht kein Gehör verschaffen können, die in der Stille von der Wissenschaft in engeren Kreisen ausgebildet worden ist. Ja unter den Lehrern selbst tritt eine starke Einseitigkeit hervor, insofern bei ihnen das Bestreben mächtig ist, sich der Staatsallgewalt zu verschreiben, da sie vom Staat allein alles erhaffen: Hebung ihrer sozialen Stellung und reichliches Auskommen. Überdies geben gewisse politische Parteien ihnen nicht undeutlich zu verstehen, daß, wenn sie an das Ruder gelangt seien, dem Lehrerstand alle Wünsche erfüllt werden sollen. Durch solche egoistische Bestrebungen wird unsere Frage aber nur noch mehr gestört.

Demgegenüber ist mit Recht hervorgehoben worden: es handelt sich hier um nichts Geringeres, als die Ansprüche der verschiedenen Faktoren, die an dem Erziehungswesen ein natürliches Interesse haben, gegen einander abzuwägen und vorurteilsfrei mit einander zu verbinden. Es heißt den Knoten nicht entwirren, sondern ihn einfach durchhauen, wenn ohne weiteres auf unserem Gebiet die Staatsgewalt auf den Thron gehoben und die Berechtigung der anderen Faktoren, an der Entwickelung des Schulwesens selbstthätig mitzuwirken, zurückgewiesen wird. Es kann dies nur geschehen unter Schädigung der Erziehungsinteressen selbst, die immer, wie alle geistigen Bewegungen, um so besser gedeihen, je mehr die hierfür thätigen Faktoren sich an ihrer Förderung beteiligen können. Das natürlichste Anrecht besitzt ohne Zweifel die Familie, ferner die Gemeinde, die Kirche und der Staat. Zwischen den drei ersten Faktoren und dem Staat hat die Schulverfassung das rechte Verhältnis herzustellen, insofern sie den natürlichen Interessen jeder einzelnen Sphäre, die als solche die tiefsten Wurzeln besitzen, Veranlassung zum Hervortreten und hinlänglich

freien Spielraum gewährt. Jede Verfassung, die den natürlichen Interessen nicht Rechnung trägt, wird Keime zu fortwährenden Streitigkeiten in sich tragen und niemals die Wärme eines wachsenden, gesunde Früchte zeitigenden Organismus bewahren. Wenn wir auch den Staat als die höchste Form der menschlichen Gemeinschaft ansehen, so können wir ihm doch nicht eine solche Bedeutung beilegen, daß ihm gegenüber der einzelne Mensch oder eine Gemeinde, eine Korporation, ein Nichts wäre, daß diese in ihrem Denken und Handeln sich der Gesamtheit so unterzuordnen hätten, daß das individuelle Einzelleben in den kleinen Verbänden innerhalb des Staates ganz aufhören müßte. Vielmehr soll das Streben darauf gerichtet sein, dieses eigenartige, selbständige Leben und Treiben in den einzelnen, dem Staat zugehörigen Kreisen recht zu fördern und zu pflegen im eigentlichsten Interesse des Staatsganzen selbst.

Diese Gedanken sind schon von Herbart in verschiedenen Schriften berührt worden. Es kommen folgende Abhandlungen in Betracht: 1. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, 1810. 2. Über das Verhältnis der Schule zum Leben, 1818. 3. Über die gute Sache, 1819. 4. Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik, 1830. 5. Kurze Enzyklopädie der Philosophie, 1831, 1841. 6. Analytische Beleuchtung des Naturrechtes und der Moral, 1836.

Weiter wäre anzuführen: Schleiermacher, Über den Beruf des Staates zur Erziehung, 1814. W. von Humboldt, Über öffentliche Staatserziehung. Ferner: Mager (S. d. Art. Mager und Päd. Revue). 1. Die Volksschule als Staatsschule (Hegel). Päd. Revue, VI. Bd. 2. Moses und die Propheten. Päd. Revue. II. Bd. (Schleiermacher, Herbart, v. Humboldt). 3. Bruchstücke einer deutschen Scholastik. Päd. Revue, 1848.

Eine Weiterbildung und Ausbildung der Magerschen Gedanken hat dann Dörpfeld (S. d. Art.) übernommen. Seine Werke, die hier in Betracht kommen, sind folgende:

1. Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate Gütersloh, 1863. 2. Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. Elberfeld 1869. 3. Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach, 1892. (S. auch Dörpfelds gesammelte Werke. Gütersloh, Bertelsmann.)

Nach dem Vorgange Herbarts hat Mager das Verdienst sich erworben, die Grundlinien einer pädagogischen Schulverfassungstheorie gezogen zu haben gegenüber einer einseitigen Staatsschultheorie. Auf diesem Grunde hat Dörpfeld weiter gebaut, namentlich durch seine Durchbildung des Familienprinzips und der Schulgemeinde. (S. d. Art. Schulgemeinde.) An Dörpfeld schließt sich dann E. Barth und J. Trüper an. Ersterer gab heraus: Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens in Staat, Schule und Kirche. Leipzig 1886. Letzterer schrieb: 1. Über die Notwendigkeit einer Reform der hergebrachten Schulverwaltung. Bremen, Wiegand. 2. Wem gehört die Schule? Bremen, Wiegand. 3. Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit. 3 Hefte. Gütersloh, Bertelsmann. 4. Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. 2. Aufl. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne. (S. d. Litteratur bei dem Artikel Schulgemeinde.)

Auch von juristischer Seite ist diesem Gegenstande in den Werken über Verwaltungsrecht Aufmerksamkeit geschenkt worden, aber doch in einer ganz anderen Weise. Während Herbart, Mager und Dörpfeld aus dem Wesen der in der Erziehung beteiligten Faktoren und aus der Natur der Erziehungsangelegenheiten heraus die für ein gesundes Wachstum notwendigen Bedingungen unter Berücksichtigung der historischen Entwickelung philosophisch zu bestimmen versuchen, beschränken sich die juristischen Werke darauf, den positiven Stand dieser Dinge zu beschreiben, wie sie im Laufe der Zeit geworden sind, ohne von einem höheren Standpunkt aus speziell die Grenzlinien zwischen Staat, Kirche, Gemeinde und Familie zu ziehen. Nur das Werk von Lorenz von Stein macht hierin eine Ausnahme; es hat einen normativen Charakter und erhebt sich darum weit über die bloß deskriptiv gehaltenen Schriften. (Dr. Lorenz von Stein, Handbuch der Verwaltungslehre, 2. Teil, 3. Aufl. Stuttgart, Cotta 1888.)

Die übrigen verhalten sich, wie schon bemerkt, wesentlich referierend. Es seien hier genannt: G. Meyer, Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts. Leipzig, Duncker & Humblot. E. Loening, Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts. Leipzig, Breitkopf & Härtel. K.

von Stengel, Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts. Stuttgart, Fr. Enke.

Dazu vergleiche man die betreffenden Artikel in: von Holtzendorff, Rechtslexikon; von Stengel, Wörterbuch; Elster ꝛc., Wörterbuch. Jeno, Fischer.

**3. Positive Vorschläge.** Die geschichtliche Entwickelung hat, wie wir gesehen haben, bei uns im Schul- und Bildungswesen zur Vormacht des Staates geführt, damit zu einer starken Centralisation dieses Gebietes, wie sie vielleicht nur in Frankreich in der Université de France überboten werden dürfte. Wie weit ist diese geschichtliche Entwickelung berechtigt? Dürfen wir in dieser Richtung weitergehen? Darüber haben wir uns Klarheit zu verschaffen; zu dieser Frage müssen wir prinzipiell Stellung nehmen. Das geschieht, wenn wir

a) Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft einer Betrachtung unterziehen. Unser geistiges Leben gelangt in zwei Grundformen zur Erscheinung: in der Gemeinschaft und in der individuellen Persönlichkeit. Kein Leben kann ohne Wechselwirkung beider bestehen; kein Leben kann gedacht werden, in dem nicht jede von beiden Grundformen selbstthätig wirkte. Die untrennbare Verbindung zwischen dem Leben der Gemeinschaft und dem des einzelnen machen beständig aus dem letzteren die Grundlage des ersteren; aus dieser Wechselwirkung entspringen Begriff und Bedeutung des öffentlichen geistigen Lebens. Wie sehr dieses unter dem Einfluß des gesamten Bildungswesens steht, braucht nicht nachgewiesen zu werden. Deshalb kann das Schul- und Bildungswesen aber auch nicht sich selbst überlassen bleiben, da es die Gestaltung des öffentlichen Lebens so stark beeinflußt.

Hierbei ist nun von grundlegendem Gewicht die Thatsache, daß alle Entwickelung des geistigen Lebens zuerst und vor allem eine individuelle ist. Sie ist deshalb von jeher der freien Selbstbestimmung des einzelnen überlassen worden. Was einer geistig ist, kann und soll er nur durch sich selber sein. Jeder ist das Ergebnis eigener Arbeit. Er mag noch so viel Hilfsmittel aus Umgebung, Litteratur und Kunst heranziehen, die Hauptsache, die geistige Verarbeitung, muß jeder selbst leisten. Jeder muß selbst erwerben, was er wirklich besitzen will. Das große Prinzip dieser individuellen Selbstbestimmung, die von der Staatsgewalt weder geleugnet, noch vernichtet werden kann, ist das der Freiheit des Geistes. Durch das Wesen der Persönlichkeit gegeben, bildet es die Grenze für Begriff und Thätigkeit der Staatsgewalt auf dem Gebiete des geistigen Lebens. Jede Überschreitung dieser Grenze von seiten der Staatsgewalt regt eine tiefgehende Opposition auf, wie wir dies z. B. bei den sog. Umsturz-Vorlagen gesehen haben. Jeder Übergriff erbittert, jede Verletzung schärft das Gefühl des Rechts auf individuelle Bestimmung.

Das Gefühl geistiger individueller Freiheit ist vor allem auf germanischem Boden stark entwickelt. Auf deutschem Boden hat Luther die Gewissensfreiheit erkämpft gegenüber dem Glaubenszwang der katholischen Kirche. Hier hat Friedrich der Große ausgesprochen, daß kein Gefühl mit dem Wesen des menschlichen Geistes so eng verknüpft sei, als das Gefühl der Freiheit. In diese schöpferischen Tiefen reicht kein Herrschergebot, sei es auch das mächtigste; keine Staatsgewalt, sei sie auch die rücksichtsloseste. Hier liegt die Grenze für den Fürsten und die Staatsgewalt. Man kann auf die Dauer nicht gegen, sondern nur mit den Geistern regieren.

Nun die andere Seite: Der Einzelne, so frei er innerlich sein mag, steht doch nicht allein. Er ist bedingt durch das geistige Leben der Gesamtheit und wirkt wieder bedingend auf dasselbe ein. In der Gemeinschaft nimmt das Maß und die Art der individuellen geistigen Entwickelung einen anderen Charakter an. Sie tritt in Verhältnis zum Gesamtleben. In demselben wird sie zu einer Kraft. Sie fühlt selber, daß sie das ist und bestimmt sich selber dahin, eine solche Kraft für das Leben der Gemeinschaft zu werden.

Jede individuelle geistige Entwickelung ist ein Element der Kraft des Gesamtlebens und zeigt ihre Macht in der Wirkung auf das Gesamtleben. Das Maß der Bildung des Einzelnen steht zu dem Maß der geistigen Kraft der Gesamtheit in einem bestimmten Verhältnis. Die Kraft der Gesamtheit ist bedingt durch das Bildungsmaß der einzelnen. Das haben z. B. die Kriege von 1866 und 1870 gelehrt. Deshalb ist es für die Gesamtheit nicht gleichgiltig, wie die Bedingungen, die in der geistigen Entwickelung der einzelnen gegeben sind, für das Leben und die Entwickelung der Gemeinschaft sich bilden.

Das Bildungswesen wird damit eine allgemeine, öffentliche Angelegenheit. Seine Grundlage bildet das Bewußtsein von dem unschätz-

baren Wert der geistigen Güter nicht mehr für den einzelnen als solchen, sondern des einzelnen als Glied eines Ganzen. Der Inhalt des Bildungswesens ist nicht etwa das, was der einzelne nur für sich selbst thut; sein Gebiet besteht nicht in der Erfüllung dieses oder jenes Einzellebens, sein Ziel nicht in der höchsten Entwickelung dieses oder jenes Gedankens in Kunst und Wissenschaft — das ist alles Sache der freien individuellen Entwickelung, sondern sein Inhalt ist auf das organische Gesamtleben der Geister gerichtet.

Wo es sich aber um das organische Gesamtleben der Geister handelt, da tritt ohne Zweifel die Staatsidee als ein mächtiger Faktor in die Frage der Organisation der Bildung hinein. Es ist unbestritten, daß dem Staate, als der höchsten Form menschlichen Gemeinschaftslebens es nicht gleichgiltig sein kann, wie das geistige Leben seiner Glieder sich gestaltet. In England allerdings haben wir ein Beispiel, daß der Staat, ähnlich wie er das wirtschaftliche Gebiet frei gab, so auch das Gebiet der Bildung und Erziehung als ein freies Feld ansah, das er nicht betreten dürfe. Aber mit dieser Anschauung hat man in England seit der Mitte des Jahrhunderts immer mehr gebrochen und die Idee des staatlichen Organisationsrechtes als für das Gedeihen des Schul- und Bildungswesens notwendig anerkannt. Dort lag also der Schwerpunkt in der Gestaltungskraft der Korporationen und Privaten ohne jede staatliche Einmischung; bei uns aber in der Staatsgewalt unter ungleichmäßiger Zurückdrängung der am Erziehungswesen Interessierten. Dort ist infolgedessen jetzt der Zug nach Centralisierung, bei uns aber der Drang nach Decentralisierung vorherrschend, um dem Gedanken einer freieren Bewegung zum Durchbruch zu verhelfen.

b) Staat und Bildung. Es fragt sich nur, wie dieses Problem zu lösen ist. Es besteht darin, eine genaue Grenzlinie zu ziehen zwischen den Machtbefugnissen der staatlichen Centralbehörde und den Rechten und Pflichten der Interessenten, die am Schul- und Bildungswesen beteiligt sind, damit der Entwickelung dieser Dinge genug freier Spielraum gelassen werde, ohne die notwendige Centralisation aufzuheben oder zur Ohnmacht zu verurteilen.

Bei Beantwortung dieser Frage sehen wir uns nun zu der Untersuchung geführt, nachzusehen, wieweit der Staat seine Macht auf dem Gebiet der inneren Kultur äußern darf, ohne der freien Bewegung Fesseln anzulegen. Diese Frage findet ihre Parallele in der Untersuchung, inwieweit der Staat das wirtschaftliche Gebiet in seine Bahnen ziehen darf. Auch hier kann die Antwort nicht in einem einfachen Entweder — Oder liegen, sondern in einer sorgfältigen Abwägung der Machtbefugnisse des Staates, wie sie sich aus der Betrachtung der der Centralgewalt zukommenden Hauptthätigkeiten, ohne die kein Staatskörper denkbar ist, ergeben.

Es sind folgende vier:

1. Zu dem Begriff des Staates gehört zuerst das Dasein eines einheitlichen Willens, der regiert. Die vielen Einzelpersonen, die zu einem Staatsverband gehören, haben verschiedene Neigungen und Absichten. Sie würden auseinander streben und jede dauernde Gemeinschaft unmöglich machen, wenn nicht eine leitende Obergewalt bestände, die die Einheit erhält.

2. Die Glieder der Staatsgemeinschaft hören dadurch nicht auf, in sich selbst ruhende, wollende und denkende Wesen zu sein. Die Bürger des Staates haben ein Bewußtsein, einen Willen, deshalb muß alles, was sie in Thätigkeit versetzen soll, in ihren Vorstellungskreis übergehen, sich an ihr Gewissen wenden, ihren Willen von innen heraus erregen. Die gemeinsamen Überzeugungen ermöglichen ein übereinstimmendes Handeln. Ein solches zu erzwingen, werden gewisse Überzeugungen ausdrücklich als das Allgemeingiltige ausgesprochen und festgestellt. Das geschieht durch die Gesetzgebung des Staates.

3. Aber die Gesetze beziehen sich nicht auf den einzelnen Fall. Man kann auch nicht verhindern, daß sie verletzt werden. Sollen sie nicht wirkungslosen Schemen gleichen, so ist es erforderlich, daß die Staatsgewalt über Streitigkeiten und Vergehen zu Gericht sitzt.

4. Was wäre aber richterliches Urteil, was Gesetzgebung, was der Befehl der Regierung, wenn sich dte Staatsgewalt nicht als eine physische Macht zu behaupten vermöchte? Der Staat muß sich wehren, und zwar ebenso sehr gegen Widersetzlichkeiten seiner Glieder, wie gegen äußere Angriffe. Das Wehrsystem ist dem Staate unentbehrlich.

In diesen vier Funktionen spiegelt sich das eigentliche Gepräge des Staates ab.

Wie steht es nun mit dem Schulwesen? Der Staat selbst lehrt nicht, er gewährt nur

einen Teil der Mittel und schreibt eine gewisse Ordnung vor. Der Lehrer hat seinen Unterricht vor dem Forum der Wissenschaft zu rechtfertigen, nicht vor dem Forum des Staates. „Wissenschaft und Lehre sind frei!" Die staatliche Macht darf niemals so weit gehen, daß sie über Richtigkeit oder Unrichtigkeit von Sätzen der Lehre entscheide. Der Staat kann verschwinden, die Schulen bleiben, was sie sind. Die Kulturanstalten sind kein Zweig der öffentlichen Gewalt, so sehr sie auch mittelbar auf das öffentliche Leben einwirken mögen.

Damit ist aber nicht gesagt, daß der Staat dem Schulwesen vollständig fern stehe, daß er ihm kein Interesse entgegenzubringen brauche. Sein Interesse darf sogar sehr groß sein; nur wird er es in anderer Weise bethätigen müssen, als bei den Einrichtungen, die vollständig zu seiner Lebensthätigkeit gehören. In welcher Weise also? Zur Beantwortung dieser Frage erinnen wir uns zunächst, daß innerhalb des großen Staatsverbandes noch andere Verbände vorhanden sind, die ein vom Staatsganzen mehr oder weniger unabhängiges Leben führen: die Kirche, die bürgerliche Gemeinde mit ihren verschiedenen Berufskreisen, die Familien. Was in diesen Verbänden geschieht, tritt gewöhnlich nicht so stark hervor, wie das, was im Staat vor sich geht. Es gehört aber zum Fundament des gesamten staatlichen Betriebes. Deshalb ist es für den Staat nicht gleichgiltig, wie dieses Fundament beschaffen ist.

c) Centralisation oder Decentralisation? Seit der französischen Revolution hat sich, wie schon erörtert, bei uns in Deutschland, namentlich in Preußen, die Staatstheorie festgesetzt, wonach eine grundsätzliche Scheidung zwischen Staat, Kirche und Gemeinde verneint wird. Man glaubt den Staat zur Macht und zur Blüte zu bringen, wenn man der Staatsgewalt die Befugnis giebt, in alle und jede Lebensverhältnisse der Bürger einzugreifen. Von einem Punkt soll das gesamte geistige Leben im Staat geordnet werden. Diese Centralisation ist aber der Tod der Freiheit, der Intelligenz wie der guten Sitte. Dadurch, daß man den Staat durch die Ermächtigung zur Allregiererei stärken will, bringt man ihn in die größte Gefahr. Wo das Recht des Stärkeren als Staatsmoral dominiert, darf man sich nicht wundern, wenn dagegen Geister geweckt werden, die man dann nicht los werden kann.

Dem gegenüber vertreten wir die Forderung der Decentralisation. Sie besteht in der Anerkennung der Verbände, die in der Pflege der Erziehung und Bildung ein eigenes selbständiges Interesse besitzen, und in der Heranziehung derselben zur Verwaltung der Erziehungs- und Schulangelegenheiten. Wir folgen hierin einer Wahrheit, die Leopold von Ranke (Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation) treffend in dem Satz zusammengefaßt hat: „Nur aus der freien Bewegung der inneren Triebe d. i. der beteiligten Interessen und Interessenkreise wird das Leben geboren." Dieser Satz bezeichnet am besten den Geist, der die gesamte Schulorganisation durchwehen und in dem Selbstverwaltungsprinzip in Erscheinung treten soll.

Dieses Prinzip steht im Gegensatz zum Centralisationssystem und zur bureaukratischen Verwaltungsweise, wonach alles von oben herab, von einem Centrum aus, blaß durch Beamte regiert wird. Dieser Gegensatz tritt hervor auf dem politisch-bürgerlichen Gebiet, auf dem kirchlichen und auf dem der Schulangelegenheiten.

Das Selbstverwaltungsprinzip fordert Decentralisation der Verwaltung d. h. eine gewisse Selbständigkeit der Provinzen, Kreise und Gemeinden und in allen diesen Instanzen anstatt der bureaukratischen Regierungsweise eine angemessene Mitwirkung der Interessenten selbst. Es besteht also in einem planmäßigen Zusammenwirken der regierenden Beamtenschaft und der beteiligten Interessenten zu dem Zweck, ein möglichst reges Leben in Erziehungs- und Schulsachen hervorzurufen und die stetige Fortentwickelung zu gewährleisten. Allerdings giebt es staatliche Verwaltungszweige, wo eine straffe Centralisation am Platz ist, z. B. die auswärtige Politik, das Militär-, Polizei- und Verkehrswesen. Hier kommt es überall auf ein einheitliches, rasches Wirken an. Diese stramme einheitliche Leitung ist aber in anderen politischen und bürgerlichen Angelegenheiten weder notwendig noch dienlich, vor allen Dingen nicht auf den Gebieten, wo es sich um die Pflege der Geistesbildung handelt.

Wenn hier Leben geboren werden soll, so müssen die inneren Triebkräfte frei werden. Dies aber kann nur dadurch geschehen, daß man sie in Thätigkeit setzt, daß man an ihre Mitarbeit sich wendet. Dann erwacht das Interesse, dann entwickelt sich Leben, dann gedeiht das Ganze. Die Staatsgewalt wird weit sicherer

funktionieren, wenn sie ihre Zügel nicht zu straff spannt, wenn sie die innerhalb des Staatsganzen wirkenden und arbeitenden Verbände zur Verwaltung heranzieht und namentlich dem Schulgebiet Licht und Luft zur freien Entfaltung gewährt. Beschränkt sich die Staatsgewalt auf ihre Hauptfunktionen, so wird sie dem Wahle des Landes viel mehr dienen, als wenn sie in übertriebener Bevormundung alles an sich reißt, in der Besorgung von Kleinigkeiten erstickt und die großen führenden Gesichtspunkte aus dem Auge verliert.

Auf diese aber kommt es an. Denn es handelt sich keineswegs darum, daß der Staat auf alle Besugnisse rücksichtlich des Bildungswesens verzichte, sondern um eine weise Beschränkung seiner Gewalt, damit freie Bahn für freie Bewegung geschaffen werde, damit auch die übrigen Schul-Interessenten nicht bloß dem Namen, sandern der That nach an der Förderung und Hebung des Schulwesens energisch und freudig sich beteiligen können. Bei dieser Organisatian wird die Bildung am besten gedeihen und die Kultur am sichersten gefördert werden. Es wird dem Prinzip der freien, individuellen Entfaltung Rechnung getragen, das zu tief in der Menschennatur begründet ist, als daß es ungestraft unterdrückt werden kann.

Die Anteilnahme seitens der Centralgewalt wird aber dadurch gewährleistet, daß ihr die Oberaufsicht über das gesamte Bildungswesen zufällt, wodurch der notwendige Zusammenhang der einzelnen Teile herbeigeführt und die Ordnung des Ganzen besargt wird.

Was der Staat also für die Bildung thut, gehört nicht zu seiner unmittelbaren Schuldigkeit und darf niemals dazu gehören, wenn er nicht in die unveräußerlichen Rechte der individuellen, persönlichen Freiheit eingreifen will. Er hat sich nur haltend, tragend, schützend und helfend zu erweisen gegen das, was sich durch freie Gesellung van selbst heranbildet. Sanst läuft er Gefahr, mancherlei Ansätze van varnherein im Keime zu ersticken, oder durch seine Maßregeln eine Oppositian hervarzurufen, die ihm höchst verderblich werden kann. Eine der eindringlichsten Lehren der Geschichte ist die, daß geistige Strömungen durch mechanische Mittel nicht zurückgehalten werden können; wa sie aber durch äußere Macht zu Baden gedrückt werden, dann ist der Tad alles geistigen Lebens damit besiegelt.

Je mehr die Ausbildung des einzelnen fortschreitet, um so weniger läßt er sich in diesen Prozeß van außen her hineinreden. Je höher die Bildung der Gesamtheit steigt, um sa stärker macht sich das Gefühl geltend, diese Bildung nach eigenen Gesetzen zu bestimmen und sartzuführen. Aus der Mitte der beteiligten Karparationen muß Luft und Thätigkeit für die kulturellen Aufgaben herauswachsen, dann ist der Fortschritt ein gesunder.

Falsch wäre es natürlich, die Selbstverwaltung denen zu geben, die sie nicht zu würdigen verstehen, die nach nicht reif dazu sind und sie deshalb nicht ertragen können. Aber nach verkehrter ist es, sie denen vorzuenthalten, die Luft, Kraft und Fähigkeit besitzen, ihre eigenen Interessen selbst zu besorgen. In der Selbstverwaltung liegt eine große erzieherische Kraft. Sie in den einzelnen Verbändeu recht wirksam zu machen, bedeutet jedenfalls mehr Staatsklugheit, als das Heil in straffer Bevarmundung zu suchen. Diese Zeit ist varüber, nachdem der Staat die allgemeine Schulpflicht, die allgemeine Wehrpflicht und das allgemeine Wahlrecht eingeführt hat.

Also fassen wir zusammen: Geistige Dinge wachsen und gedeihen da am besten, wo ein warmes Interesse ihnen entgegen kammt. Dieses Interesse stellt sich aber da am nachhaltigsten uud wirksamsten ein, wa die Beteiligten nicht bloß Zuschauer sind, sondern wa sie sich in Mitarbeiter verwandeln. Wer mit raten, beschließen, helfend eingreifen kann, interessiert sich viel tiefer und lebhafter für den Fortgang einer Sache, als der, dem alles van aben herunter befahlen wird, dem alles van außen her zufließt. Warum ist unsere evangelische Kirche so salzlos gewarden? Weil das Laienelement so gut wie mundtat gemacht ist. Darum erweitert sich fast täglich die Kluft zwischen Kirchenregimeut und Gemeinde. Das Scheinleben der Synaden vermag diesen Prozeß nicht aufzuhalten.

Daß unsere Schule bewahrt bleibe var dem Schicksal, dem unsere evangelische Kirche verfallen ist, deshalb fardern wir, daß das Prinzip der Selbstverwaltung auf das Gebiet des Schulwesens ausgedehnt und die Korporationen zur Mitarbeit herangezagen werden, die ein natürliches Anrecht darauf besitzen.

d) Gewissensfreiheit. Hierzu nötigt uns auch der Gedanke, daß mit der Durchführung des Selbstverwaltungsprinzips zugleich das Prinzip der Gewissensfreiheit vollauf gewahrt werden kann. Bei diesem Prinzip denken wir

an den Ausspruch Friedrichs des Großen, daß in seinem Staate jeder nach seiner Façon selig werden könne. In Glaubenssachen darf kein Zwang ausgeübt werden. Jeder soll in der Ausbildung einer Weltanschauung, die ja bei der Begrenztheit menschlicher Erkenntnis immer Sache des Glaubens, nicht des Wissens ist, seinem Gewissen, seinem innersten Herzensbedürfnis folgen dürfen, ohne von außen her darin beengt zu sein. Bei dem Ausdruck Gewissensfreiheit denken wir also zunächst an die religiöse Selbstbestimmung, wie sie uns durch die Reformation gewährleistet worden ist. Weiter denken wir dabei an die Gewissensfreiheit der religiösen Gemeinschaften, die in der Ausübung ihres Kultus nicht gehindert sein wollen, solange dieser nicht geltenden Gesetzen widerstreitet. Daneben aber giebt es noch eine dritte Art der Gewissensfreiheit, die bis jetzt vielfach nicht beachtet zu werden pflegt, die in Erziehungsangelegenheiten, soweit das öffentliche Schulwesen in Betracht kommt. Auch diese dritte Art hat ein Recht, geschützt zu werden.

Die Staatsverfassung gewährt allen Bürgern als Einzelpersonen Gewissensfreiheit, gleichviel, ob sie sich zu einer Religionsgemeinschaft halten oder nicht. Ferner gewährt der Staat Kultusfreiheit nicht nur den beiden großen christlichen Kirchen, sondern auch den kleineren christlichen Religionsgemeinschaften und den Juden. Alle Familien, die einer dieser staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften angehören, werden unzweifelhaft auch moralischen Anspruch auf erziehliche Gewissensfreiheit haben, d. h. weder Staat noch Kirche können vormundschaftlich über die religiöse Erziehung Bestimmung treffen, sondern lediglich die Eltern. Wie steht es aber in Wirklichkeit damit?

Im wesentlichen giebt es bei uns zweierlei Ansichten über den religiösen Charakter der Schulen. Die eine vertritt die Konfessionsschule (die evangelische, katholische, jüdische) — ohne daß etwa die persönliche Überzeugung in allen Stücken mit der betreffenden Kirchenlehre, Verfassung und Kultus übereinzustimmen braucht. Die andere zieht aus religiösen und kulturpolitischen Gründen die konfessionell gemischte Schule (Simultanschule) vor, jedoch meistens nicht die völlig religionslose, sondern die sog. paritätisch-simultane, wo der Religionsunterricht konfessionell getrennt, der übrige Unterricht stets gemeinsam erteilt wird. (S. d. Art. Konfessionelle Schule; Simultanschule.) Eine dritte Klasse von Personen, die keiner der staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften angehören oder überhaupt sich zu keiner religiösen Gemeinschaft halten, werden selbstverständlich auch Anspruch auf erziehliche Gewissensfreiheit erheben können, sobald sie sich vor dem Staat, wie es die andern gethan haben, über ihre Erziehungsgrundsätze ausweisen können.

Wir kommen nun auf unsere Frage zurück, ob bei allen denen, die bereits korporativ-kirchliche Gewissensfreiheit besitzen, die darin eingeschlossene erziehliche Gewissensfreiheit zur vollen Geltung und Bethätigung gebracht werden kann, oder nicht. Sie fällt mit der andern zusammen, ob die konfessionelle — oder die Simultanschule die bessere Schulform sei. Hierüber kann allein die Fachwissenschaft, die Pädagogik, entscheiden.

Hier in Kürze das Ergebnis. Wenn die Schule wahrhaft erziehlich wirken soll, so muß sie einheitlich sein. Je einheitlicher in ihrem Geiste, desto nachhaltiger die Wirkung. Je weniger einheitlich, desto minderwertiger. Eine gespaltene Glocke hat einen schlechten Klang, sagt Dörpfeld mit Recht. Auf einen bleibenden Erfolg kann nur da gerechnet werden, wo ein Geist alles durchdringt, Lehrplan und Lehrpersonen, Schulleben und Familienleben.

Worin liegt denn die Stärke der Jesuiten-Erziehung? In der Einheitlichkeit, Geschlossenheit, Konsequenz ihrer Prinzipien und ihrer Maßnahmen. Man mag die Ergebnisse ihrer Erziehungsweise verurteilen und verabscheuen, wie man will — die Thatsache bleibt bestehen, daß sie bedeutende Erfolge mit ihrem einheitlichen System erzielten, so bedeutende Erfolge, daß durch sie der Gang der Weltgeschichte ohne Zweifel mit beeinflußt worden ist.

Die pädagogische Normalschule kann also nur die einheitliche sein. In ihr soll alles von dem gleichen religiösen Geist, von der gleichen ethischen Grundanschauung getragen sein. Man kann nur da auf Erfolg in der jugendlichen Entwickelung rechnen, wo einheitliche Einwirkungen auf Denken, Fühlen und Wollen konsequent ausgeübt werden, wo alle beteiligten Erziehungsfaktoren in gleichem Sinne thätig sind, wo der Lehrplan als ein einheitlich geschlossenes Ganzes auftritt und die ausführenden Personen in einem Geiste arbeiten. Daher muß vom pädagogischen Standpunkt angesehen die sog. paritätische, d. h. die gespaltene Simultanschule als Schulideal abgewiesen werden, weil sie dem pädagogischen Grundsatz wider-

spricht, der ein einheitliches und einträchtiges Zusammenwirken aller Erziehungsfaktoren fordert. Sie kann nicht als Ideal angesehen werden, weil sie nicht nur einen Riß durch alle Personalverhältnisse — Schüler, Lehrer, Eltern — macht, sondern auch durch den Lehrplan, indem der Religionsunterricht isoliert und somit seine Verbindung mit den übrigen Bildungselementen abgeschnitten wird. Ferner erleiden die ethischen Fächer — Geschichte, Litteratur und Gesang — in sich eine Schädigung, weil sie immer mit Rücksicht auf Angehörige verschiedener Konfessionen erteilt werden müssen. Wo man die paritätische Simultanschule eingeführt hat, ist es auch nicht aus pädagogischen Gründen geschehen, sondern aus praktischen oder aus staatspolitischen. Man betrachtete die Schule nicht als ein Erziehungs- sondern als eine Unterrichtsanstalt. Die Pflege der religiös-ethischen Vorstellungen, Gefühle und Strebungen glaubte man der Kirche überlassen zu müssen, während der Staat sich des übrigen Unterrichts annahm. Damit verzichtete man darauf, eine einheitliche Überzeugung in den Gemütern der Jugend, einen bestimmten Charakter im religiösen und ethischen Denken herbeizuführen. Die Schule selbst aber wird bei dieser Einrichtung herabgesetzt. Ihr fällt nur die Übermittelung von Kenntnissen zu; dazu braucht man aber keine Erzieher, sondern nur Lehrer, die etwas gelernt haben, aber die es verstehen, die Wässerchen, die sie abends zu sich genommen haben, andern Tags von sich zu geben. Von dem trockenen abstrakten Moralunterricht aber, der für die paritätischen Schulen nach dem Muster Frankreichs empfohlen wird, kann wohl niemand im Ernst eine Förderung der Jugend erwarten.

Das Normale kann also nur die einheitliche Schule sein, wenn wir Wert darauf legen, die Grundlagen zu einheitlichen Charakteren in unseren Schulen zu legen.

Und diese Einheitsschule kann gewiß, wie das Beispiel von England es zeigt, auch als eine christlich-simultane gedacht werden. Der Schule muß das Recht zugestanden werden, den Religionsunterricht nach pädagogischen Prinzipien zu gestalten (s. den Art. Religionsunterricht). In Zeiten, wo der Glaubensinhalt der kirchlichen Gemeinden starken Schwankungen unterworfen ist, wo die Übereinstimmung darüber verloren gegangen ist, was als wesentlich, was als nebensächlich im Glaubensleben anzusehen ist, wird die Schule gut thun, sich auf den historischen Standpunkt zu stellen, d. h. den Unterricht im Katechismus der betreffenden kirchlichen Gemeinschaft zu überlassen und nur den Unterbau dafür in einem Unterricht zu geben, der sich an die Evangelien anschließt. Hierzu nötigt überdies die Erkenntnis des jugendlichen Geistes. Dieser dürstet nach Konkretem, Anschaubarem, aber besitzt für das abstrakt-kirchliche System der Katechismussätze weder Neigung noch Verständnis. Unsere öffentlichen Schulen können also christlich-simultane sein, im Geiste des Evangeliums stehen und in den Evangelien die festen Grundlagen für die Erziehung unserer Jugend ohne konfessionelle Engherzigkeit und Beschränktheit erkennen.

Wenn dieser Gedanke Boden finden würde in unserem Volke, wenn Katholiken und Protestanten sich auf die gemeinsame christliche Grundanschauung besinnen wollten, so würde die Zeit kommen, wo der Streit um Konfessions- und Simultanschule von selbst verschwände, weil dann ein gemeinsamer Boden der Verständigung für die christlichen Familien gewonnen worden wäre.

So lange dies nicht der Fall ist, kann die Entscheidung, ob Konfessions- oder Simultanschule, allein vom Gewissensstandpunkt aus erfolgen, nicht auf dem Wege des Zwangs. Das heißt: In die Entscheidung der Eltern ist es zu legen, ob sie ihre Kinder in die dogmatische Konfessions-, oder in die paritätische Simultanschule schicken wollen. Nach dem Prinzip der Gewissensfreiheit können wir nicht anders, als den Eltern das Recht zugestehen, ihre Kinder in den religiösen und sittlichen Grundsätzen erziehen zu lassen, die sie selbst bekennen. Diese Gewissensfreiheit ist ein Teil des Familienrechts, und zwar der wichtigste, so gewiß als die religiöse Überzeugung das innerste Heiligtum des Menschenherzens bildet.

Wie steht es aber jetzt damit? In Preußen ist die Konfessionsschule Regel. Die Gewissensfreiheit ist damit denen versagt, die die Simultanschule vorziehen. Daher mußte Streit entstehen. Wie wurde dieser Streit geführt?

Der Streit wurde auf der politischen Arena ausgefochten, da die Frage der Schulverfassung selbst als eine politische aufgefaßt und behandelt wurde. Dies führt uns darauf, nachzusehen, wie die Stellung der politischen Parteien zur Schulverfassungsfrage sich verhält, und welcher Einfluß von hier aus auf die Lösung derselben ausgeübt wird.

e) Die politischen Parteien und die Schulverfassungsfrage. Mit der Entwickelung des Parlamentarismus wurde die Schule ein willkommenes Kampfobjekt, das, wie oben bemerkt, bei jeder Kultusdebatte die Streitenden auf den Plan ruft. Nach menschlichem Ermessen scheint dies allerdings unvermeidlich zu sein. Die politischen Parteien vertreten mit mehr oder weniger Klarheit gewisse Weltanschauungen, wie sie in der Entwickelung des Volkes sich herausgebildet haben. Diese Weltanschauungen: Idealismus, Materialismus, Atheismus, Individualismus, Sozialismus u. s. w. schließen einander vielfach aus. Sie sind oft unter schweren inneren Kämpfen geboren, mit Überzeugung und Hingabe verfochten worden und suchen nun die Wirklichkeit nach ihren Grundsätzen zu gestalten. Dazu bedient man sich der Erwachsenen, die das Regiment führen und die Geschicke des Volkes bestimmen. Da aber die Beeinflussung der Erwachsenen vielfach scheitert, und zwar an den Eindrücken, Gedanken und Strebungen, die von Jugend an in den Herzen festgelegt sind, so richtet sich natürlich der Blick der kämpfenden Parteien auf die Stätten, wo die Jugend gebildet, die Gedankenkreise angelegt, die Bausteine für die werdende Weltanschauung zusammengefügt werden. Hier will man den Hebel ansetzen. Wer die Jugend hat, hat die Zukunft, sagen sich die Parteien und setzen alles daran, daß in ihrem Geiste die Schulen geleitet werden, in der sicheren Erwartung, daß die so erzogene Jugend einst ihre Reihen verstärken werde. Was ist es nun, was die politischen Parteien in Sachen der Schule vertreten, wie sieht das Schulprogramm aus, dessen Verwirklichung sie erstreben, um in die Volksentwickelung wirksam eingreifen zu können? Von den Parteien, die hier in Betracht kommen, nenne ich: die Konservativen, das Centrum, die Liberalen, die Sozialdemokraten.

Die konservative Partei — ich denke hier an den rechten Flügel, an die deutsch-konservative Partei im Norden unseres Vaterlandes — betont in erster Linie die historischen Zusammenhänge zwischen Kirche und Schule. Diese sind nun zwar seit der Reformation so gelockert, daß die höheren und mittleren Schulgattungen aus der früheren Verbindung ganz ausgeschieden sind; allein um so mehr soll an dem Zusammenhang zwischen Kirche und Volksschule festgehalten werden, und zwar in dem Sinne, daß die Schule der Kirche, der Lehrer dem Geistlichen untergeordnet sei. Die konservative Partei tritt demnach für die konfessionelle Schule ein und für den konfessionellen Charakter der Lehrerbildungsanstalten. Auch die Schulaufsicht, die lokale und die Bezirksschulaufsicht, bleibt am besten in den Händen der Geistlichkeit, die dadurch ihren Einfluß auf die Bildung des Volkes sich erhalten kann und darauf sehen soll, daß nicht durch eine Überschraubung der zu überliefernden Bildungsmittel Unzufriedenheit mit der individuellen Lage erweckt und die breiten, arbeitenden Schichten des Volkes über ihre Sphäre hinausgehoben werden. Danach richtet sich auch das Maß der Lehrerbildung. Wenn die Volksschule neben der Unterweisung im Katechismus und biblischer Geschichte wesentlich eine Lese-, Schreib- und Rechenschule ist, so braucht auch das Maß der Lehrerbildung nicht wesentlich über diese Kreise hinauszugehen, schon deshalb nicht, damit der Lehrer seinem Amte als Küster und Kirchendiener nicht entfremdet werde. Auch darf man ihm nicht Gehaltsansprüche nahe legen, die Staat und Steuerzahler über Gebühr belasten und das bestehende Verhältnis zwischen Geistlichen und Lehrer zu sehr verschieben würden.

Dieses konservative Schulprogramm wird in der Hauptsache auch vom Centrum vertreten, nur in konsequenterer Weise, insofern das gesamte Schul- und Bildungswesen von der Dorfschule bis zur Universität einschließlich vom Staat gänzlich losgelöst und der Kirche übergeben werden soll, nach dem bekannten Worte Windhorsts: „Die Schule gehört der Kirche ganz allein.“ Demnach hat die Kirche die gesamte Volksbildung in der Hand und bestimmt sie in ihrem Geiste. Nichts darf gelehrt werden, was nicht die Billigung der Kirche gefunden hat. Die Lehrer stehen durchweg im Dienste des Klerus, lehren in seinem Auftrag und unter seiner ständigen Aufsicht.

Die liberale Partei fordert dem gegenüber, daß die Schule durchaus Sache des Staates sei. Von der Kirche vollständig getrennt, ist die Schule eine rein staatliche Einrichtung, die die intellektuelle und sittliche Ausbildung der künftigen Staatsbürger bezweckt. Die Staatsschule hat als solche mit religiöser Unterweisung nichts zu thun; sie kennt keinen Unterschied der Schüler nach ihrer Konfession. Daher kann sie keinen konfessionellen Charakter tragen, sondern sie giebt als paritätische Simultanschule den Religionsunterricht an die Geistlichen der verschiedenen Konfessionen ab. Da-

her kennt die Staatsschule auch nur eine Fachaufsicht von den unteren bis zu den oberen Instanzen, ohne Mitwirkung der kirchlichen Behörden. Auf Grund des Satzes: Bildung ist Macht, will man Bildung in möglichst weiten Kreisen in steigendem Maße verbreiten, allen Kindern die Bildungsstätten zugänglich machen und den Schulzwang den Armen dadurch erleichtern, daß die Unentgeltlichkeit des Unterrichts eingeführt wird, wenigstens in unsere Volksschulen. Damit aber die Lehrer ihren Pflichten sich gewachsen zeigen, soll die Lehrerbildung erhöht, die Lehrerseminare des konfessionellen Charakters entkleidet, der Lehrerstand selbst finanziell und sozial gehoben werden.

Auch die Sozialdemokratie vertritt den Grundsatz, daß in Sachen der Religion vollkommene Neutralität beobachtet werden soll. Daher wird die religionslose Schule oder die Weltlichkeit der Schule gefordert und ein obligatorischer Besuch der öffentlichen Volksschulen verlangt. Der gesamte Unterricht in allen Schulen soll unentgeltlich sein; ebenso die Lehrmittel. Die armen Kinder sollen in den öffentlichen Volksschulen freie Verpflegung genießen, ebenso in den höheren Bildungsanstalten alle die Schüler und Schülerinnen, die wegen ihrer Fähigkeiten zur Ausbildung geeignet erachtet werden. Durch einen wirksamen obligatorischen Fortbildungsschulunterricht, der bis zum achtzehnten Lebensjahre reicht, soll einem in unserer Volksbildung stark hervortretenden Mangel abgeholfen werden. Außerdem wird von der Partei besonderer Wert darauf gelegt, daß ein obligatorischer Handarbeitsunterricht in allen Schulen der geistigen Ausbildung parallel laufe, zur Einführung in die Kenntnis des Arbeitsbetriebes und zur Pflege der Arbeitsthätigkeit.

Überblickt man diese Vorschläge der Parteien, so sieht man leicht, daß sie aus dem Umkreis pädagogischer Materien im wesentlichen drei Punkte herausgreifen: erstens die Frage der Organisation unseres Schul- und Bildungswesens, und zwar die Stellung der Schule zur Kirche, die allgemeine Volksschule und die Fortbildungsschulsache. Zweitens den Lehrplan, soweit er Stellung nimmt zu den Bildungsgütern und zu ihrem Wert. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Bedeutung und Einrichtung der religiösen Unterweisung unserer Jugend. Daneben macht sich die Betonung gewisser praktischer Forderungen geltend, wie sie aus den Bedürfnissen der Gegenwart herausspringen. Drittens die soziale und finanzielle Hebung des Lehrerstandes, Lehrerbildung, Lehrerbesoldung und Schulaufsicht.

Der Kernpunkt der Streitfragen liegt aber in der Schulverfassungsfrage: in der Feststellung des Verhältnisses zwischen Kirche und Schule einerseits, Schule und Staat andererseits. Konservative und Liberale stehen einander schroff gegenüber. Ohne Zweifel erfaßt die konservative Partei in diesem Punkte das Erziehungsproblem weit tiefer als die liberale. Weil sie aber aus der rechten Auffassung falsche Konsequenzen zieht, da sie sich von der Macht der Tradition nicht loszumachen und darum berechtigten Bedürfnissen nicht gerecht zu werden vermag, so hat sie vielfach auch die ins Lager der Gegner getrieben, die von Gottes und Rechts wegen ihre Grundsätze vertreten müßten. Die auffallende Engherzigkeit, die in der Überschätzung der Macht des Dogmas für die Jugenderziehung hervortritt, und die unbegreifliche Unterschätzung der Kräfte, die aus dem Umgang mit den großen religiösen Persönlichkeiten der Geschichte für unsere Jugend entspringen, haben nicht wenig dazu beigetragen, das konservative Schulprogramm in Mißkredit zu bringen. Es kommt hinzu, daß darin auch eine Überschätzung der Macht der Schule ausgesprochen liegt, als ob sie mit ihrem Unterricht im stande wäre, den Bildungsprozeß des Volkes aufzuhalten; als ob es durch die Schule möglich sei, das Volk in seiner Emporentwickelung und in seinem Bildungsbedürfnis zu beschränken und geistig zu bevormunden.

So unmenschlich es erscheint, das Volk materiell niederhalten zu wollen, so verwerflich ist das Bestreben, es möglichst unwissend zu lassen. Der Gedanke liegt nahe, daß die oberen Kreise ihre Herrschaft über die Massen leichter zu bewahren denken durch Zurückdämmen der Bildungsbedürfnisse, als durch deren Förderung. Die antike Anschauung von den herrschenden und den beherrschten Ständen, die den oberen Schichten so außerordentlich einleuchtend ist, scheint sich eben schier unausrottbar in gewissen Schichten weiter zu erhalten Aber allerdings müßte sie in Kreisen, die sich ihres christlichen Sinnes besonders rühmen, längst überwunden sein; an ihre Stelle müßte eine maßvolle Förderung aller berechtigten Bildungsbedürfnisse im Volke treten. Denn das Christentum hat mit der antiken Anschauung für immer gebrochen; wenn kirchlich gesinnte Kreise sie trotzdem pflegen, beweisen sie damit, daß sie in diesem Punkt

weitab vom Christentum stehen. Und einen weiteren Beweis hierfür liefern sie auch in der Stellungnahme zur Lehrerbildung und zur Aufsicht über die Schule. Wenn wir die Zahl der Volksschullehrer bedenken und ihren Einfluß in den Gemeinden, so erscheint es unbegreiflich, daß von der Partei, die konservativ sein will, alles geschieht, um den Lehrerstand in radikale Richtungen zu drängen. Der echte Konservatismus zeigt sich doch wohl darin, daß beizeiten fallen gelassen wird, was durch die Entwickelung der Dinge überholt ist, der falsche aber in starrem, kritiklosem Festhalten alles dessen, was von der Vergangenheit her uns überliefert wurde. Dieser Standpunkt öffnet Revolutionen Thür und Thor. Mit der Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft, mit der steigenden Hebung der Schule und der Lehrer ging Hand in Hand der wachsende Drang nach Selbständigkeit, der schließlich so stark wurde, daß die Unterordnung unter die Kirche als ein drückender Zwang empfunden werden mußte. Von ihm sich zu befreien, ist nachgerade allgemeines Losungwort geworden. Wer nun trotzdem diese Abhängigkeit, die durch die geschichtliche Entwickelung der Dinge und durch den Geist der Reformation überwunden ist, zwangsweise beibehalten will, treibt Kirche und Schule, Geistliche und Lehrer in Streit. Eine wahrhaft konservative Partei kann das aber unmöglich wollen, weil sie dadurch zerstörend auf das Gemeindeleben einwirkt. Thut sie es dennoch, so zeigt sie damit, daß es bei ihr nur auf Herrschaft abgesehen ist, mag aus den Dingen werden, was da will. In der Verbindung mit der Bureaukratie ist es bei uns glücklich dahin gekommen, die Lehrerschaft der Kirche, ja vielfach sogar dem Christentum zu entfremden, sie mit Abneigung gegen alles zu erfüllen, was etwa ein religiöses Gepräge trägt. Das Bestreben der hochkonservativen Partei, den Lehrerstand sozial und finanziell möglichst gedrückt zu halten, wie es bei den Verhandlungen im preußischen Herrenhaus zuweilen in drastischer Weise hervortritt, geht direkt gegen das Interesse der Kirche, dem doch gerade diejenigen dienen wollen, die zu den Edelsten der Nation gerechnet werden.

Das Schulprogramm der liberalen Partei klingt sehr viel besser und sieht sehr viel schöner aus als das konservative, aber bei näherem Hinsehen verliert es außerordentlich an seiner Anziehungskraft. Fassen wir das Persönliche zunächst ins Auge, so ist deutlich erkennbar, wie die liberale Partei den Lehrerstand umschmeichelt, mit volltönenden Phrasen und großen Versprechungen ihn an sich zu ziehen sucht, um ihn für ihre Zwecke zu benutzen. Was aber hat der Lehrerstand schon von den großen Versprechungen erhalten? Das Auftreten der liberalen Oberbürgermeister im preußischen Herrenhause bildet ein würdiges Seitenstück zu dem der Aristokraten. Beide haben einander nichts vorzuwerfen; aber das Schauspiel ist für die Liberalen dadurch beschämender, daß sie die Lehrerfreundlichkeit immer besonders im Munde führen, während die Konservativen jedenfalls hierin weit zurückhaltender gewesen sind. Noch verhängnisvoller aber ist für die liberale Partei ihr Schulideal, das direkt den Prinzipien des Liberalismus widerspricht. Sie merkt es nicht einmal, wie illiberal sie dabei wird. Während die Konservativen die kirchliche Konfessionsschule verfechten, sehen die Liberalen das alleinige Heil in der staatlichen Zwangsschule, die, von der Kirche losgelöst, als paritätische Simultanschule hoch gepriesen wird. Nun kann man zugeben, daß unter gewissen Verhältnissen die Simultanschule statthaft ist, nur dagegen muß man sich wenden, daß die Simultanschule als höchstes Ideal der Schulform angesehen werden soll, das zwangsweise von Staats wegen eingeführt werden muß. Dadurch verfällt die liberale Partei genau in denselben Fehler wie die konservative. Diese will die konfessionelle Schule zwangsweise aufrecht erhalten, jene die Simultanschule zwangsweise eingeführt wissen. Beide Parteien sind in diesem Punkt illiberal. Während das bei den Konservativen aber verständlich ist, erscheint es bei den Liberalen ganz unbegreiflich, höchstens erklärlich aus der Geschichte des deutschen Liberalismus, der die liberalen Ideen nicht direkt aus ihrem Mutterlande, sondern über Frankreich her bezog, wo sie jedes religiöse Gepräge und jedes Verständnis für religiöse Lebensanschauung gründlich abgestreift hatten. Aus Indifferentismus gegen religiöse Erziehung verzichtet die liberale Partei gern auf religiöse Jugendunterweisung, schiebt sie den kirchlichen Gemeinschaften zu und vergewaltigt damit alle, die die Möglichkeit einer einheitlich geschlossenen Jugenderziehung durch die Schule festhalten und die Schule nicht zu einer bloßen Lernanstalt herabgedrückt wissen wollen.

Eines gleichen Illiberalismus macht sich auch die sozialdemokratische Partei schuldig, wenn sie daran festhält, daß die öffentliche Volksschule,

die natürlich die sozialdemokratische Zwangsschule ist, von allen Kindern besucht werden muß. Allerdings hat die süddeutsche Richtung dieser Partei auch hierin eine vorurteilsfreiere und gesundere Anschauung, da sie neben der öffentlichen Schule auch Privatschulen zulassen will. Sie tritt in folgender Fassung hervor: „Nach der Formulierung des Erfurter Programm-Entwurfes erscheint der Staat als ausschließlicher Eigentümer der Schulen, so daß die Errichtung von Privatschulen ausgeschlossen wäre. Man kann nun ein großer Freund der öffentlichen Schule sein und nichtsdestoweniger den absoluten Zwang zu ihrem Besuche für unzulässig halten. Das heißt: wenn die Kinder der Reichen gleichfalls die allgemeine Schule besuchen müssen, so wird diese bald besser werden! Wenn aber die Schule einen Gewissenszwang ausübt, sei es nun nach der Seite der Gläubigkeit oder der Ungläubigkeit, sollen sich dem Kinder und Eltern einfach fügen müssen? Oder die Schule wird zur Bekämpfung einer Nationalität, zur Unterdrückung einer Sprache mißbraucht, soll hier kein Widerstand erlaubt sein? Die öffentliche Schule bildet in Deutschland ohnehin schon die Regel und sie soll durch Vorzüge allmählich alle Bürger zu gewinnen suchen; allein das Recht auf Errichtung anderer Schulen grundsätzlich zu verneinen, ist weder notwendig, noch mit dem Begriff der bürgerlichen Gewissensfreiheit vereinbar." Das offizielle Parteiprogramm hält dagegen an dem obligatorischen Besuch der öffentlichen Volksschulen fest und so reiht sich die sozialdemokratische Partei hierin den anderen Parteien vollständig an. Alle sind in dem Punkte merkwürdig einig, daß ihr Schulideal das höchste sei, daß es darum zwangsweise eingeführt werden müsse, mit Ausschluß aller übrigen, — uneingedenk des Wortes, daß Wohlthaten nicht aufgenötigt werden dürfen.

Überblicken wir die Einseitigkeiten, die in den verschiedenen Parteiprogrammen auf Grund der verschiedenen Weltanschauungen hervortreten, so erscheint es notwendig einen Standpunkt zu finden, der über den Parteien liegt. Eine vorurteilsfreie Untersuchung muß es unternehmen, einen festen Boden für eine gerechte, friedliche und schiedliche Schulverfassung zu finden. Die Schwierigkeit des Problems ist in den vorausgegangenen Darlegungen bereits hervorgetreten. Sie sei hier nochmals hervorgehoben: An der Schulverfassungsfrage sind nicht weniger als vier Interessenten beteiligt: erstens die Familien, zweitens die bürgerlichen Gemeinden, drittens die Kirche, viertens der Staat. Eine Lösung kann nicht darin erblickt werden, daß einfach die mächtigsten unter ihnen die anderen unterdrücken. Gewalt geht auch hierin nicht vor Recht, wenn schon thatsächlich der Staat als der mächtigste unter ihnen mit Hilfe der Bureaukratie sich des Schulgebietes in weitem Umfang bemächtigt hat, im Kampf mit der Kirche, die ihm sein Recht streitig macht und allein streitig machen kann. Denn was haben die Familien und die bürgerlichen Gemeinden den Machthabern gegenüber zu bedeuten? Und doch liegen bei diesen die ersten und ursprünglichsten Rechte auf Erziehung der Jugend. Dies führt dazu, die Rechte und Pflichten der verschiedenen Schulinteressenten zu untersuchen und klar zu legen, um so mehr, als die Geschichte der Schulgesetz-Entwürfe mit unwiderleglicher Gewißheit die Thatsache aufgedeckt hat, daß das Schulverfassungsproblem in befriedigender Weise weder mit Hilfe der Liberalen, noch mit Hilfe der ultramontanen und der konservativen Parteien sich lösen läßt.

Den politischen Parteien ist die Schulfrage von jeher eine bloße Machtfrage gewesen, deren Kern die Regelung des Machtverhältnisses zwischen Staat und Kirche bildet. Von einer Auffassung der Schulverhältnisse in freiheitlichem Sinn, wobei außer Staat und Kirche auch die übrigen Schulinteressenten zu Wort kommen, ist weder bei den Konservativen noch bei den Liberalen etwas zu spüren. Unter Freiheit versteht jede Partei nur die, die sie gerade meint, und diese besteht im Grunde genommen darin, den Gegner zu vergewaltigen.

Es kann auch nicht als Aufgabe der Politik angesehen werden, das Schulverfassungsproblem zu lösen. Sie ist nicht imstande, mit ihren eigenen Mitteln die Grundsätze einer richtigen Schulverfassung herauszuarbeiten und ihre Richtigkeit überzeugt nachzuweisen. Diese Aufgabe kann einzig und allein vom Standpunkt der Pädagogik aus gelöst werden. Sie hat die theoretischen Grundlagen der Schulverfassung festzustellen. Erst dann können und sollen die an der Schule interessierten Gemeinschaften überlegen, wie das von der Pädagogik Geforderte am zweckmäßigsten praktisch ausgeführt werden kann.

f) Rechte und Pflichten der Schulinteressenten. 1. Die Familie. Die Kinder gehören zunächst den Eltern an, nicht dem Staat nach antiker Auffassung, nicht der Kirche nach mittel-

alterlichem Glauben. Den Eltern sind die Kinder zunächst auf die Seele gebunden. Darauf weist das Band des Blutes, der Gemeinschaft und Zugehörigkeit. Damit sind den Eltern auch bestimmte Pflichten auferlegt. Sie haben für leibliche und geistige Pflege zu sorgen. Niemand nimmt ihnen diese Pflichten ab, weder die Gemeinde, noch die Kirche, noch der Staat; niemand soll sie auch dieser Pflichten entbinden. Mit ihrer Erfüllung steigt und fällt die Kraft der Familien.

So weit die Pflichten der Eltern gehen, so weit gehen auch die Rechte. So wenig es nun jemand einfällt, den Eltern die Erziehungspflichten abzunehmen, so wenig kann jemand befugt sein, denselben ihre Erziehungsrechte zu rauben. Dieses unveräußerliche Recht der Eltern hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder, einschließlich der Schulerziehung, das ist das Familienrecht. Es steht in erster Linie. Wenn es wahr ist, daß die Familie der natürliche Träger der ersten und höchsten Interessen der Erziehung ist, — und wer wollte das im Ernste bestreiten? — der muß auch das Familienrecht als das erste und höchste anerkennen. Die Grundvoraussetzung jeder Schulverfassung, die von dem Gegebenen ausgeht und das natürlich Gewordene berücksichtigt, bildet die Anerkennung des Familienrechts. Es handelt sich nur darum, dieses Familienrecht in Einklang zu bringen mit den Rechten der anderen beteiligten Faktoren.

2. Die bürgerliche Gemeinde, Kirche und Staat sind bei der Erziehung der Jugend interessiert, weil die Kinder, wenn sie erwachsen sind, als selbständige Mitglieder in diese Gemeinschaften eintreten. Diese Korporationen müssen wünschen, daß die Kinder so erzogen werden, daß sie sich später als brauchbare und würdige Mitglieder erweisen. Aus dem Interesse, das sie an der Jugenderziehung haben, folgt, daß sie auch verpflichtet sind, an der Pflege des Schulwesens mitzuhelfen — aus dieser Mithilfe geht hervor, daß sie auch berechtigt sein müssen, bei der Verwaltung der Schule mitzuwirken. Aus dem Interesse folgen Pflichten, aus den Pflichten folgen Rechte.

Das Interesse, das jede der beteiligten Gemeinschaften an der Schule hat, richtet sich nach dem besonderen Zweck, dem jede Korporation dient. Der Kirche liegt die Gesinnungsbildung, die ethisch-religiöse Seite am Herzen; der bürgerlichen Gemeinde die Ausrüstung für die wirtschaftliche Arbeit; dem Staate die Kultur im allgemeinen und besonders das politisch-gesellschaftliche Leben.

Das Interesse der Familie an der Schule unterscheidet sich aber von dem der drei Gemeinschaften sehr bedeutend. Diese letzteren fassen immer nur eine Seite, einen Teil der Schulerziehung ins Auge. Die Familie dagegen muß auf die ganze Erziehungsaufgabe sehen; ihr liegt die ganze Persönlichkeit des Kindes am Herzen.

Jene drei Korporationen erscheinen also als Teilinteressenten gegenüber der Familie, die Vollinteressent ist. D. h. das Familieninteresse schließt die Teilinteressen der bürgerlichen Gemeinde, der Kirche, des Staates in sich. Hier, in der Familie, ist die Pflicht umfassend — dort sind die Pflichten geteilt.

Die Sorge für den leiblichen Unterhalt der Kinder ruht lediglich auf der Familie; sie ist es, die die Pflicht hat, für die Geistespflege zu sorgen. Mißlingt sie, so ist weder der Staat, noch die Kirche, noch die bürgerliche Gemeinde, die das Weh zu tragen haben — sondern allein die Familie.

Darum steht fest: Solange die Kinder den Eltern gehören, solange die Eltern es sind, die Sorgen und Kosten der leiblichen und geistigen Pflege samt den schlimmen Folgen einer vielleicht mißlungenen Erziehung zu tragen haben, solange wird der Familie bei der Erziehung eine Hauptstimme gebühren.

Wieweit auch die Rechte der anderen Gemeinschaften ausgedehnt werden, jedenfalls müssen die verschiedenen Ansprüche so geregelt werden, daß die Familie bei der Schuleinrichtung und Verwaltung in angemessener Weise mitraten und mitwirken kann. Das geschieht, wenn die Schulverfassung sich auf dem Familienrecht aufbaut und die Organisation des Schulwesens mit der Gründung lokaler Schulgemeinden beginnt, d. h. von Familienverbänden, deren Glieder sich zu einem und demselben Erziehungsideal bekennen.

Jede Schulanstalt soll ihre besondere Schulgemeinde besitzen und getragen sein von einem Verband von Familien, die sich zur gemeinsamen Schulerziehung ihrer Kinder vereinigt haben. Da diese Erziehung eine gemeinsame sein soll, so müssen die verbundenen Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen, namentlich in religiöser Hinsicht, einig sein. Das ist die rechte Schulgemeinde: Sie erbaut sich aus Familien, bezweckt die ge-

meinsame Schulerziehung der Jugend und hat einen bestimmten religiösen Charakter. Denselben Charakter trägt demgemäß die ihr zugehörige Schule. Die Vertretung der Schulgemeinde übernimmt der aus den Familiengliedern gewählte Schulvorstand. Das ist die natürliche Grundlage der gesamten Schulverfassung, von der auszugehen ist.

Soll die Familie in Erziehungssachen zu ihrem Recht kommen, dann darf die Schulgemeinde nicht fehlen. Sie kann nicht ersetzt werden, weder durch die kirchliche noch durch die bürgerliche Gemeinde. Denn in beiden Fällen würde die Familie in Erziehungssachen zurückgesetzt. (S. d. Art. Schulgemeinde.)

Gegen die Errichtung vollberechtigter Schulgemeinden wird nun häufig der Einwand erhoben: Sind denn die Familien überall und allesamt in dem Maße mündig, um ihnen mit gutem Vertrauen die Schulgemeinderechte übertragen zu können? Wird nicht bei der Unmündigkeit der großen Masse die Schulgemeinde-Einrichtung dazu beitragen, den ohnehin übermäßigen Einfluß der Geistlichkeit auf die Schulen noch mehr zu verstärken, besonders auf römisch-katholischem Boden? Man hält es demnach für sehr gefährlich, eine Staatsveranstaltung, wie man gesagt hat, in ein Familienquodlibet aufzulösen. Es würde dies am meisten den Ultramontanen zu statten kommen.

Diesen Bedenken gegenüber dürfte wohl der Hinweis berechtigt sein, daß man denselben Familien das Recht zugesteht, Vertreter für Kirche, Gemeinde, Landtag und Reichstag zu wählen, denen man die Reife abspricht, in der Schulgemeinde ihre Vertreter zu wählen. Und doch wird in Erziehungsangelegenheiten mehr Verständnis zu erwarten sein als in politischen, da sie ja — soweit sie den Schulvorstand zu beschäftigen haben — einfacher Natur sind. In den evangelischen Schulgemeinden am Niederrhein ist überdies durch jahrzehntelange Erfahrung hinlänglich erwiesen, daß die Familien zur Teilnahme an der Schulverwaltung reif sind, und daß die Mitwirkung der Laien der Schule zum Segen gereicht. (S. d. Schriften von Dörpfeld.)

Ein anderer Einwand ist darauf gerichtet, daß das nötige Interesse fehle für eine derartige selbständige Beteiligung an den Schulangelegenheiten. Nun soll nicht geleugnet werden, daß es leider Familien giebt, namentlich in unseren Großstädten, deren moralischer Standpunkt so tief gesunken ist, daß ihnen die Erziehung ihrer Kinder nicht nur nicht gleichgiltig geworden ist, sondern die ihre Kinder sogar zu schlechten Handlungen antreiben, um dadurch leichter erwerben zu können. Aber das sind doch Ausnahmen. Für solche Familien ist auch das Einschreiten der Behörden schon jetzt geboten, die die Kinder den Rettungshäusern zur Erziehung überweisen, da die Familien ihre Sorge für körperliche und geistige Pflege in sträflicher Weise vernachlässigen. Solche Familien begeben sich ihrer Pflichten und damit auch ihrer Rechte; sie stehen außerhalb der Schulgemeinde und müssen darnach behandelt werden. (S. Art. Rettungshaus.) Diesen Ausnahmen gegenüber können wir aber auf die große Masse der Familien hinweisen, die zwar arm, aber voller Interesse sind für eine gute Ausbildung ihrer Kinder. Ein wie starkes Bildungsinteresse gerade in den Kreisen der sog. arbeitenden Klassen rege ist, dürfte hinreichend bekannt sein. Also an Interesse fehlt es nicht, es muß nur frei gemacht und in die rechten Formen geleitet werden. Bei dem jetzigen Bevormundungs-System ist es nur zu oft gebunden (daher die Meinung, es existiere überhaupt nicht), oder es muß sich an falschen Punkten bethätigen. Mit Recht hebt Dörpfeld hervor, dem wir in diesen Fragen folgen, daß nicht das die erste Frage sein darf, ob das Volk für die Selbstverwaltung der kirchlichen Angelegenheiten, der Kommunal- und der Schulsachen mündig sei, sondern dies, ob die betreffenden Beamten, Geistliche, Bürgermeister und Lehrer, überall und allesamt für das Selbstverwaltungssystem reif seien. Bei dem Selbstverwaltungssystem werden ganz andere Ansprüche an Intelligenz und Charakter gemacht, als bei dem Bevormundungssystem. Zeigen sich die Beamten nach Intelligenz und Charakter ihrer Aufgabe gewachsen, so wird es bei den Familien nicht fehlen. Was dem Selbstverwaltungsprinzip auf dem politischen, kirchlichen und auf dem Schulgebiet im Wege gestanden hat und noch steht, das war und ist allein die Engherzigkeit der Bureaukraten in der Staats-, Kirchen- und Schulverwaltung.

Auf Grund dieser Betrachtungen ergeben sich folgende Grundlinien:

1. Aufgabe der Pädagogik ist es, objektiv zu prüfen, inwieweit die Forderungen der politischen Parteien berechtigt sind, um sodann die Bedingungen für die Möglichkeit eines dauernden Friedens klar zu stellen, ohne den

das Erziehungs- und Bildungswesen nicht gedeihen kann.

2. Gegenüber den einseitigen Richtungen der politischen Parteien erklärt die Pädagogik zunächst, frei von allen Nebenrücksichten, daß die Schule weder ausschließlich in den Dienst der staatlichen, noch in den der kirchlichen Interessen gestellt werden darf. Wenngleich Staat und Kirche als die mächtigsten Schulinteressenten erscheinen, so sind sie doch nicht die einzigen. Denn es treten zu ihnen hinzu: die Familie und die bürgerliche Gemeinde, die beide ein natürliches Anrecht auf Erziehung und Unterricht der Jugend besitzen.

3. Es handelt sich nun darum, Rechte und Pflichten dieser 4 Faktoren: 1. Familie, 2. Bürgerliche Gemeinde, 3. Kirche, 4. Staat gegen einander abzuwägen und genau festzusetzen. Auf solche Weise allein wird man zu einer freien und friedlichen Organisation unseres Schul- und Bildungswesens in echt freiheitlichem Geiste gelangen. Denn das Erziehungswesen gedeiht, wie alle geistige Bewegung, am besten da, wo alle Beteiligten hinreichenden Spielraum zu freier Bethätigung haben, ohne in die Rechtsphäre des Nächsten einzugreifen. Fassen wir Rechte und Pflichten der vier Schulinteressenten näher ins Auge, so ergeben sich folgende Sätze:

I. Die Familie (Schulgemeinde).

4. Gegenüber der bestehenden bureaukratischen Bevormundung muß hervorgehoben werden, daß die Familie unbestritten das ursprünglichste und natürlichste Recht auf Erziehung der Kinder hat. Die Anrechte der Gemeinde, des Staates und Kirche sind nur indirekte, ja bedeutungsvoll sie auch an sich sind. Als hervorragende Vertreter des Familienprinzips sind zu nennen: Pestalozzi, Herbart, Wilh. von Humboldt, Schleiermacher, Mager, Dörpfeld.

5. Die Schule kann also nur betrachtet werden als eine Veranstaltung der Familien zu einer gemeinsamen Erziehung der Jugend. Die Genossenschaft von Familien, die eine gemeinsame Schule besitzen, bildet eine Schulgemeinde.

6. Als unmündige Glieder der Familie gehören die Kinder nur mit der Familie einer ethisch-religiösen, einer bürgerlichen, und einer politischen Gemeinschaft an. Die Anrechte der Kirche, der bürgerlichen Gemeinde und des Staates können darum nur indirekte sein, so groß und bedeutungsvoll sie auch an sich sein mögen.

7. Die gemeinsame Erziehung bedingt, daß die betreffenden Familien und die berufsmäßigen Erzieher in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen übereinstimmen, also gewissenseinig sind.

8. Die Gewissenseinigkeit oder die gemeinsame Lebensanschauung der Schulgemeindeglieder hat historisch wie rechtlich innerlich der staatlich anerkannten Religionsgesellschaften einen bekenntnismäßigen, wenn auch vielfach sehr reformbedürftigen Ausdruck gefunden. Naturgemäß haben die Schulgemeinden nach der Innenseite hin auf dem Boden dieser Religionsgesellschaften sich zu gründen.

9. Darnach können zu einer Schulgemeinde zusammentreten:

a) Die Glieder der staatlich anerkannten Religionsgesellschaften zur Gründung sog. Konfessionsschulen.

b) Familien verschiedener Konfessionen zur Gründung von paritätischen oder Simultanschulen.

c) Die Dissidenten können zur Gründung von Schulen sich vereinigen.

10. Allen diesen Schulen soll die staatliche Anerkennung als öffentlichen Schulen nicht versagt werden. Daneben muß auch einzelnen Personen, Familien und Familiengenossenschaften, soweit sie sich über ihre Erziehungsgrundsätze genügend ausweisen können, die Errichtung von Privatschulen unter Oberaufsicht des Staates gestattet werden.

11. Die sämtlichen freien Schulgemeinden eines Landes bilden ein gemeinsames Landesschulwesen, das sich in aufsteigender Weise folgendermaßen gliedert:

a) Lokal-Schulgemeide, b) Kreis- (Stadt-) Schulgemeinde, c) Provinzial-Schulgemeinde, d) Landes-Schulgemeinde.

12. Sämtliche öffentlich anerkannten Schulgemeinden erhalten karparative Rechte, insbesondere das Recht der Selbstverwaltung. Die Verfassung erhält demnach einen synodalen Charakter, und zwar so, daß die Einzelschulgemeinde einen Schulvorstand erhält; die Kreis- oder Bezirksgemeinde eine Kreis- oder Bezirksvertretung; die Provinzialgemeinde eine Provinzialschulsynode; das Landesschulwesen eine Landesschulsynode.

Damit das Selbstverwaltungsrecht nicht auf dem Papier nur bleibe, sondern ein thatsächliches werde, von dem Lokalschulvorstand bis zur Landesschulsynode hinauf, sind die Familienvertretungen mit den nötigen Befugnissen in

aufsteigender Reihe auszustatten auf Grund der Wahrheit, daß nur diejenige korporative Vertretung Leben entfalten kann, die auch etwas zu bestimmen hat. Nur bei solcher Decentralisation kann das Schulwesen wahrhaft gedeihen, da es von der Arbeit des ganzen Volkes getragen wird. Der Staat aber, dem das Oberaufsichtsrecht verbleibt, wird dabei nur gewinnen, ebenso wie die Kirche, deren Einfluß in den Schulvertretungen wirklich zur Geltung gebracht werden kann, ohne daß sie sich mit dem Odium eines direkten Eingriffes in das Bildungswesen zu belasten braucht. Staat, Kirche und Schule sollten eine Gesamtpersönlichkeit bilden, in der die verschiedenen Wirkungskreise bei aller Selbständigkeit sich durchdringen, tragen und stützen.

II. Die Kirche. 1. Die religiösen Gemeinschaften erkennen die vollständige Selbständigkeit der auf ihrem Boden erwachsenen Schulgemeinden an. Deshalb verzichten sie auf jedes besondere Recht, insbesondere auf das Aufsichtsrecht über die Schule.

2. Dem Geistlichen ist es gestattet, dem Religionsunterricht in der Schule beizuwohnen. Hat er an demselben bestimmte Ausstellungen zu machen, so berichtet er an seine vorgesetzte Behörde. Diese legt die betreffenden Beschwerden der Schulsynode zur Entscheidung vor. Ein direktes Eingreifen in den Lehrplan und in die Lehrweise des Religionsunterrichts der Schule ist dem Geistlichen nicht gestattet.

3. Im Schulvorstand und in der Schulsynode ist den Geistlichen Gelegenheit gegeben, ihre pädagogischen Überzeugungen in Bezug auf Lehrplan, Lehrbücher und Lehrweise zur Geltung zu bringen, sowie in Bezug auf Schulpflege seelsorgerisch thätig zu sein.

4. Der Kirche wird das Recht zugestanden, zu den staatlichen Lehrerprüfungen einen Vertreter zu senden, dem Sitz und Stimme in der Prüfungskommission einzuräumen ist.

III. Die bürgerliche Gemeinde und der Staat. 1. Wie die Schule sich nach der Innenseite möglichst auf dem Boden der religiösen Gemeinschaften aufbauen muß, so äußerlich auf dem Boden der bürgerlichen Gemeinde und des Staates.

2. Die bürgerliche Gemeinde und der Staat übernehmen die Verwaltung der äußeren Schulangelegenheiten (Schulbau, Aufbringung der Mittel, Besoldung u. s. w.).

3. Der Staat ist jedoch nicht befugt, die Grundlage und das Wesen der Schule anzutasten. Deshalb darf er nicht daran denken, die Schule zu verstaatlichen, d. h. Erziehung und Unterricht der Jugend ausschließlich in die Hand nehmen und für seine Zwecke benutzen zu wollen.

4. Der Staat führt jedoch das Oberaufsichtsrecht über die Schulen. Er hat das Recht, zu fordern, daß Erziehung und Unterricht nicht vernachlässigt werden, daß die Schulen keine ihm feindliche Richtung einschlagen, daß sie gewisse für seine Aufgabe notwendige Ergebnisse erzielen. In letzter Hinsicht hat er gewisse Minimalziele für die einzelnen Schulgattungen festzustellen. Die methodischen Wege aber zur Erreichung dieser Ziele läßt er vollständig frei. Die Feststellung der Lehrpläne und des Lehrverfahrens fällt den Lehrerkollegien zu, nicht der staatlichen Aufsichtsbehörde.*)

5. Der Staat richtet pädagogische Aufsichtsorgane ein, die Regierung führen und den Schulverbänden helfend und unterstützend zur Seite stehen, etwa: a) Das Kreis- oder Bezirksschulamt neben dem Kreis- oder Bezirks-

*) Durch staatliche Vorschriften die pädagogische Thätigkeit der Lehrer festlegen zu wollen, ist für das Schulwesen weder heilsam noch richtig. Denn wenn das ganze pädagogische Thun der Lehrenden nur ein äußerlich gesetzlich geregeltes, von einem fremden Willen abhängiges ist, da herrscht Schablonentum. Wo pädagogische Fragen als Machtfragen behandelt werden, ergiebt sich eine reiche Quelle des Drucks für alle diejenigen Lehrer, die erkannt haben, daß der Unterrichtsplan keine bloß logisch geordnete Schablone sei, sondern daß er nach den Entwickelungsgesetzen des menschlichen Geistes sich richten müsse; daß das Lehrverfahren nicht auf einzelnen Rezepten beruhe, sondern auf ethischen und psychologischen Voraussetzungen. Muß sich die pädagogische Kunst den Gewaltmaßregeln, den Befehlen einer Behörde unterwerfen, dann ist kein Raum mehr für ein auf besserer Überzeugung ruhendes Handeln. An seine Stelle tritt ein legales Handeln, eine vollständige Abhängigkeit vom Willen anderer. Wie kann aber dabei von dem vollen Einsatz der Persönlichkeit die Rede sein, wenn die Selbständigkeit aufgehoben und kein Wille mehr vorhanden ist? Alle diejenigen, die selbständig und sachlich zu urteilen vermögen, sollen ein maschinenmäßiges Dasein haben, sollen in ihrem Handeln nur fremder Einsicht folgen dürfen. Wird nicht ihre charakterhafte Haltung je länger je mehr leiden? Muß nicht Berufsthätigkeit und Freudigkeit immer geringer werden? Die Sache der künftigen Generation wird entschieden schlechter verwaltet, wenn sie nicht von denjenigen, in deren Händen sie unmittelbar liegt, die die lebendige Kraft persönlicher Einwirkung aufwenden können, besorgt wird, sondern von denen reguliert wird, die an Stelle persönlicher Einwirkung den toten Buchstaben setzen müssen. (S. Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrerstandes u. s. w. XX. Jahrb. d. Vereins f. w. Päd. Dresden, 1888.)

ausschuß: b) den Provinzial-Schulrat neben der Provinzial-Schulsynode. c) den Oberschulrat (Abteilung für das Schulwesen im Kultusministerium) neben der Landes-Schulsynode.

6. Der Staat beruft die Schulsynoden ein, überwacht das genaue Ineinandergreifen aller im Schulwesen beteiligten Faktoren und sorgt so für die einheitliche Regelung des gesamten Bildungswesens.

7. Der Staat regelt mit den Gemeindevertretungen die finanzielle Seite und überwacht den rechten Ausgleich bei Aufbringung der nötigen Mittel.

8. Der Staat hat das Recht, Privatschulen aufzulösen, wenn sie den nationalen Interessen entgegen wirken, gemeingefährliche Tendenzen verfolgen oder die gesellschaftlichen Klassengegensätze verschärfen.

9. Der Staat hat darauf zu sehen, daß die geistigen Güter nicht bloß den höheren Klassen zu gute kommen, sondern er muß ebenso dafür sorgen, daß den Unbemittelten die Möglichkeit, eine höhere Bildung zu erwerben, nicht abgeschnitten werde.

Hiermit sind die Grundlinien der Schulverfassungstheorie gegeben, wie sie vom pädagogischen Standpunkt aus entworfen werden können. Der Ausbau im einzelnen würde eine weitere Arbeit erfordern. Eine Vorlage hierfür findet sich in den Schriften von Dörpfeld.

Wenn man auch in einzelnen Punkten abweichender Meinung sein kann, so ist doch unzweifelhaft, daß eine Schulverfassung, wie sie hier in Grundlinien gezeichnet worden ist, wahrhaft volkstümlich, gerecht und freiheitlich ist. Vom Boden der Schulgemeinde aus aufgebaut, ist damit gefordert: 1. Mündigkeit der Familie; 2. Unbedingte Gewissensfreiheit in Erziehungsdingen; 3. Selbstverwaltungs-System durch alle Instanzen unter Oberaufsicht des Staates; 4. Vollberechtigung des Lehrerstandes und der Pädagogik.

Wenn diese Grundsätze zur Ausführung gelangen, so wird ein frisches und reges Leben entstehen — und das ist es, was eine richtige Schulverfassung erzeugen und pflegen soll.

Jena. W. Rein.

## Schulversäumnis

s. Schulzwang

## Schulwerkstatt

s. Handarbeitsunterricht

## Schulzeitungen

s. Pädagogische Presse

## Schulzucht

s. Zucht

## Schulzwang

1. Geschichtliches. 2. Schulzwang. 2. Beginn der Schulpflicht. 4. Ende der Schulpflicht. 5. Schulversäumnis.

**1. Geschichtliches.** Die ersten Angaben, die wir über das Alter, in welchem die Kinder die Schule besuchen, haben, finden sich in den Schulordnungen und Schulchroniken des 17. und 18. Jahrhunderts. Nach ihnen zeigt das Alter, in welchem die Kinder in die Schule aufgenommen werden, bedeutende Verschiedenheiten. In die Ratsschule zu Stargard i. P. konnten 1605 die Kinder mit dem 6. Lebensjahre eintreten. Nach den in Nauen 1723 geltenden Bestimmungen sollten Kinder unter 4 Jahren nicht in die Schule aufgenommen werden, weil sie selbst noch nichts zu fassen vermögen und in den Schulen weiter nichts thun, als daß sie Lehrer und Schüler stören. In Leipzig hatte 1741 der Schulhalter Mehder in seiner Schule meistens Kinder von 3 Jahren, welche die Eltern nur deshalb zu ihm schickten, „daß sie sollten sitzen lernen und nicht herumlaufen." Nach der Herzoglich Braunschweigisch-Wolffenbüttelschen Schulordnung vom 22. September 1753 sollten die Kinder vom 4. Jahre an in die Schule geschickt werden; nach der Fürstlich Fuldaischen Verordnung von 1775 vom 5. Jahre an. In der Baden-Durlachischen Verordnung von 1774 wurde als das schulpflichtige Alter das 6. Jahr festgesetzt. Die Würzburgische Universitätsordnung von 1743 will, daß die Knaben in die sog. lateinische Schule nicht geschickt werden sollen, „bis sie 8 Jahre vollendet haben oder wenigstens an deren nahen Schluß stehen."

In Preußen wird die Forderung der allgemeinen Schulpflicht zuerst unter Friedrich

Wilhelm I. in einer Verordnung vom 28. September 1717 ausgesprochen; aber deutliche Spuren weisen auf die Zeit des großen Kurfürsten zurück. Allerdings mußte man sich damals daran genügen lassen, als notwendig zu bezeichnen, was auszuführen einer späteren Zeit vorbehalten blieb. Bestimmte Forderungen über die Dauer der Schulpflicht finden sich in den „Principia regulativa, nach welchen das Landschulwesen im Königreich Preußen eingerichtet werden soll. Vom 1. August 1736." Es heißt hier in § 1: „Jedes Schulkind à 5 bis 12 Jahren inkl. giebt dem Schulmeister jährlich, es gehe zur Schule oder nicht, 15 gr. prß. oder 4 ggr." Der Zwang des Schulgeldzahlens schloß für die Eltern das Recht ein, ihre Kinder vom 5. Jahre an zur Schule zu schicken. Die Pflicht, dies nun auch wirklich zu thun, ist in den Principia regulativa an keiner Stelle ausgesprochen.

Das „Königlich Preußische General-Landschul-Reglement vom 12. August 1763" verordnete: „Alle unsere Unterthanen sollen ihre Kinder, Knaben und Mädchen, wo nicht eher, doch höchstens vom 5. Jahre ihres Alters in die Schule schicken und damit ordentlich bis ins 13. und 14. Jahr kontinuieren und sie so lange zur Schule halten, bis sie nicht nur das Nötigste vom Christentum gefaßt haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Rede und Antwort geben können, was ihnen nach den von Unserm Konsistorii verordneten und approbierten Lesebüchern beigebracht werden soll."

Von neuem wurden die Verhältnisse der Schulpflicht durch das am 5. Februar 1794 veröffentlichte „Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten" geregelt, welches in Teil II Titel 12 § 43 bestimmt: „Jeder Einwohner, welcher den nötigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem 5. Jahre zur Schule zu schicken." Und § 44 lautet: „Nur unter Genehmigung der Obrigkeit und des geistlichen Schulvorstehers kann ein Kind länger von der Schule zurückgehalten werden." Alle Gesetze und Verordnungen, die sich seither mit diesem Gegenstande beschäftigten, haben das Prinzip der allgemeinen Schulpflicht klar und deutlich ausgesprochen, so die Kabinettsordre vom 14. Mai 1825, durch welche die Bestimmungen des „Allgemeinen Landrechts" auch auf diejenigen Landesteile ausgedehnt wurden, in denen dasselbe noch nicht Geltung hatte, so die Verfassungsurkunde und die Entwürfe zu den preußischen Unterrichtsgesetzen.

Trotzdem durch § 43 des „Allgemeinen Landrechts" ein gleichmäßiges Verfahren geschaffen war, wurde doch im § 44 den einzelnen Schulaufsichtsbehörden das Recht zugestanden, in Fällen des Bedürfnisses den Zeitpunkt für den Beginn der Schulpflicht zu verändern. Von dieser Befugnis haben die genannten Behörden dann auch vielfach Gebrauch gemacht, so daß nicht nur in den einzelnen Provinzen, sondern sogar in den Regierungsbezirken derselben Provinz verschiedene Festsetzungen über den Zeitpunkt für den Beginn der Schulpflicht vorhanden sind. Es herrscht deshalb in Preußen zur Zeit eine Unklarheit in den betreffenden Bestimmungen, eine solche Mannigfaltigkeit derselben, ein solche unbeschränkte Macht der Verwaltung, daß es schwierig ist, sich ein richtiges Bild dieser Materie zu verschaffen.

In ähnlicher Weise verhält es sich mit den Bestimmungen über das Ende der Schulpflicht. Im „Allgemeinen Landrecht" fehlt hierüber eine zahlenmäßige Bestimmung. Nach § 46 Teil II Titel 12 desselben „muß der Schulunterricht so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind, nach dem Befunde seines Seelsorgers, die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefaßt hat."

Die Anschauungen der centralen preußischen Unterrichtsbehörde über Anfang und Ende der Schulpflicht ergeben sich am besten aus den Entwürfen zu den Unterrichtsgesetzen, die hier seit 1819 bearbeitet worden sind. Der Altensteinsche Entwurf von 1819 fordert in § 34: „Das Alter der Kinder, in dem ihre Eltern und häuslichen Vorgesetzten angehalten werden können, ihnen einen geordneten allgemeinen Unterricht zu gewähren, soll in der Regel anheben mit dem anfangenden 7. und endigen mit dem vollendeten 14. Lebensjahre, letzteres jedoch nur, wenn bis dahin wenigstens der Zweck der gewöhnlichen Elementarschule an dem Kinde erreicht ist. In der „Schulordnung für die Elementarschulen der Provinz Preußen" vom 11. Dezember 1845 und in dem „Entwurf einer Schulordnung für die Elementarschulen der Provinz Brandenburg", die beide unter dem Ministerium Eichhorn entstanden sind, lautet § 1 und 2: „Jedes Kind, dem seine Eltern und Pfleger nicht den nötigen Unterricht im Hause verschaffen, kann schon nach vollendetem 5., soll aber nach vollendetem

6. Lebensjahre zur Schule geschickt werden. Der Schulunterricht dauert bis zum vollendeten 14. Lebensjahre. In besonderen Fällen kann der die Schule beaufsichtigende Pfarrer nach vorgängiger Rücksprache mit dem Schullehrer die Entlassung des Kindes aus der Schule noch um ein bis zwei Jahre hinaussetzen." Der Ladenbergsche Gesetzentwurf läßt den Eintritt in die Schule mit vollendetem 5. Lebensjahre zu, fordert ihn mit dem 6., bei weiteren Schulwegen mit dem 7. und jetzt das Ende der Schulpflicht auf das vollendete 14. Lebensjahr fest mit der Befugnis des Schulvorstandes, die Schulpflicht in einzelnen Fällen bis zum 15. Jahre auszudehnen. Der Bethmann-Hollwegsche Entwurf verlangt in § 22 eine zweimalige Aufnahme und Entlassung, zu Ostern und zu Michaelis. Es sollen zu Ostern alle Kinder entlassen werden, die bis zum 30. Juni das 14. Lebensjahr vollenden, zu Michaelis diejenigen, bei denen dies bis 31. Dezember eintritt. Hiernach verläßt also ein Teil der Kinder mit $13^3/_4$ Jahren die Schule. In dem Entwurf v. Mühlers lautet § 29: „Jedes Kind soll vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre mindestens den für die öffentliche Volksschule vorgeschriebenen Unterricht empfangen und, wenn ihm derselbe nicht erweislich anderweit verschafft wird, zu diesem Behuf die öffentliche Volksschule besuchen. Die Aufnahme in die öffentliche Volksschule, sowie die Entlassung aus ihr erfolgt zu Ostern und zu Michaelis jedes Jahres, und erst an diesen der Vollendung des 6. und 14. Lebensjahres nachfolgenden Terminen beginnt und endet die Schulpflichtigkeit des einzelnen Kindes. Der Goßlersche Entwurf enthält in § 84 und 85 folgende Bestimmungen: „Die Schulpflicht des Kindes beginnt mit dem auf das vollendete 6. Lebensjahr folgenden Aufnahmetermin. Kinder, die innerhalb dreier Monate nach einem Aufnahmetermin das 6. Jahr vollenden, können auf Antrag der Eltern oder deren Stellvertreter in die öffentliche Volksschule aufgenommen werden, wenn sie die für den Schulbesuch erforderliche körperliche und geistige Reife besitzen. Der Beginn des schulpflichtigen Alters kann von der Schulaufsichtsbehörde für bestimmte Bezirke aus örtlichen Gründen bis zur Dauer eines Jahres und aus persönlichen Gründen für körperlich und geistig nicht genügend entwickelte Kinder auf angemessene Zeit hinausgeschoben werden. Die Schulpflicht eines Kindes endet mit dem auf das vollendete 14. Lebensjahr folgenden Entlassungstermin. Die Entlassung aus der Schule findet in der Regel zweimal statt." Der Entwurf des Ministers v. Zedlitz hat die gleichen Bestimmungen. Minister Bosse hat in einer am 2. Januar 1893 erlassenen Verfügung folgende Grundsätze für die Dauer der Schulpflicht aufgestellt: Nach achtjährigem Schulbesuch und erlangter sittlicher und geistiger Reife werden zu Ostern die Kinder entlassen, die bis zum 30. September desselben Jahres das 14. Lebensjahr vollenden, und bei zweimaliger Schulentlassung außerdem zu Michaelis diejenigen, die bis zum 31. Dezember desselben Jahres das 14. Lebensjahr vollenden. Ausnahmen sind bei denjenigen Kindern zu machen, die aus entschuldbaren Gründen (weiter und schlechter Schulweg, Krankheit, körperliche oder geistige Schwäche bei Beginn der Schulpflicht, Überfüllung der Schulen, Abwesenheit im Auslande) vom achtjährigen Besuch zurückgehalten worden sind. Auch können Kinder unter Berücksichtigung ausreichender, in der Person der Kinder oder der Eltern liegender Gründe, insbesondere wegen bedrängter wirtschaftlicher Verhältnisse oder besonderer Gelegenheit zu einem guten Fortkommen, schon zu Ostern entlassen werden, wenn sie erst bis zum 31. Dezember das 14. Jahr vollenden. Um die achtjährige Schulzeit zu erreichen, ist wegen des Beginnes der Schulpflicht auf die Eltern dahin einzuwirken, daß sie zu Ostern diejenigen Kinder der Schule zuführen, die das 6. Lebensjahr vom 1. Oktober des vergangenen Jahres ab vollendet haben oder bis zum 30. September des laufenden Jahres erreichen werden. — Die Mannigfaltigkeit der Bestimmungen und der Wechsel in den Anschauungen der centralen Schulbehörden sind der Anlaß zu Vorschlägen gewesen, diese Materie gesetzlich zu ordnen. So wurde 1889 im preußischen Abgeordnetenhause der Antrag gestellt, „die Regierung zu ersuchen, dem Landtage einen Gesetzentwurf vorzulegen, durch welchen der Beginn und das Ende der Schulpflicht für den preußischen Staat gleichmäßig geregelt wird."

Was den Beginn der Schulpflicht im besonderen anbelangt, so zeigt sich nach den voranstehenden Bestimmungen, daß sich im Laufe dieses Jahrhunderts eine Verschiebung des Lebensalters für den Eintritt in die Schule vollzogen hat. Die ältesten Verordnungen setzten diesen Zeitpunkt für das vollendete

5. Lebensjahr fest; so die Verordnung Friedrich Wilhelms I. vom 28. September 1717, die Principia regulativa vom 12. August 1763, das „Allgemeine Landrecht" und die Kabinettsordre vom 14. Mai 1825. Es mußten sogar Verfügungen erlassen werden (Regierung zu Düsseldorf vom 30. Oktober 1825), daß Kinder vor vollendetem 5. Jahre nicht die Schule besuchen dürften. Aus den verschiedensten Gründen, die in dem Abschnitt: „Beginn der Schulpflicht" besprochen werden, fand das Alter von 5 Jahren aber in der Praxis nicht durchgehende Beachtung. Namentlich die weiten Schulwege, die von den fünfjährigen zurückgelegt werden mußten, waren der Grund, daß fast allgemein von den gegebenen Bestimmungen abgewichen wurde. Daher wurde denn auch durch Entscheidung des Kultusministers vom 22. April 1826 bestimmt, daß für Dorfschaften, die weiter als eine Viertelstunde von der Schule entfernt seien, das vollendete 6. Lebensjahr als Beginn des schulpflichtigen Alters angesehen werden solle. Durch eine Verfügung vom 24. April 1828 wurde die Schulpflicht für die zerstreuten Ortschaften in Westfalen sogar auf das vollendete 7. Jahr festgesetzt. Die Motive zu dem Goßlerschen Unterrichtsgesetz weisen darauf hin, daß in allen Provinzen die Kinder erst mit dem vollendeten 6. Lebensjahr zur Schule geschickt werden und daß bezüglich der fünfjährigen Kinder seitens der Aufsichtsbehörden auf Zwangsmaßregeln verzichtet wird; darum sollte dieser thatsächliche Zustand zum gesetzlichen gemacht werden. In der Gegenwart ist vereinzelt das Bestreben erkennbar, einen noch späteren Zeitpunkt für den Beginn der Schulpflicht zu bestimmen. Diesem Bestreben wurde Ausdruck gegeben durch einen 1889 zur Verhandlung gekommenen Antrag im preußischen Abgeordnetenhause, „in Erwägung zu ziehen, ob nicht der Anfangspunkt des obligatorischen Schulunterrichts hinauszuschieben sei." Indessen stehen die meisten Pädagogen und Mediziner diesen Absichten ablehnend gegenüber; ebenso auch die Behörden. Das preußische Kultusministerium will, wie oben angeführt ist, den Schulbesuch im Alter von $5^1/_2$ Jahren ab gestatten. — In ähnlicher Weise wie in Preußen ist der Beginn der Schulpflicht auch in den übrigen deutschen Staaten geregelt.

Noch größere Verschiedenheiten zeigt der Termin für das Ende der Schulpflicht. In den Erlassen Friedrich Wilhelms I. ist die Entlassung aus der Schule auf das vollendete 12. Lebensjahr festgesetzt; das General-Landschul-Reglement dehnt die Schulpflicht bis zum 13. und 14. Lebensjahre aus. Das „Allgemeine Landrecht" und die Kabinettsordre vom 14. Mai 1825 sehen von der Angabe eines bestimmten Endtermines überhaupt ab; sie wollen vielmehr die Verpflichtung zum Schulbesuche so lange fortdauern lassen, bis das Kind „die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefaßt hat." Die praktische Ausführung dieser allgemeinen Bestimmung führte dahin, daß die Schulpflicht mit der Konfirmation beendigt wurde; das war im wesentlichen das vollendete 14. Lebensjahr. Dies ist der Stand der Sache in fast allen Provinzen Preußens; eine Ausnahme bildet Schleswig-Holstein, wo die Schulpflicht für Mädchen bis zum vollendeten 15., für Knaben bis zum vollendeten 16. Lebensjahre währt. Die Entwürfe der letzten Unterrichtsgesetze wollten das gesetzlich festlegen, was in dem größten Teil des Landes als Recht galt. Damit ist das vollendete 14. Lebensjahr als der geeignetste Zeitpunkt für die Entlassung aus der Schule anerkannt. Jedoch sind in der Gegenwart auch Strömungen bemerkbar, die, zumeist aus eigennützigen Absichten hervorgegangen, das Ende der Schulpflicht auf das vollendete 13. Lebensjahr festsetzen wollen. — Die gegenwärtige Ordnung der Angelegenheit in Preußen findet sich in Übereinstimmung mit der Gesetzgebung auch der meisten anderen deutschen Staaten, wenn auch einzelne Abweichungen, wie z. B. Bayern, vorkommen.

**2. Schulzwang.** Die Notwendigkeit der Schulpflicht, des Zwanges, die Kinder in einem bestimmten Alter und für eine gewisse Dauer zur Schule zu schicken, ist aus Rücksicht auf die Erreichung der Kulturaufgabe, die einem jeden Volke gestellt ist, wohlbegründet und allgemein anerkannt. Nur dadurch, daß jedem Gliede des Volkes die zur gleichmäßigen Entfaltung seiner ihm von der Natur gegebenen körperlichen und geistigen Anlagen und Fähigkeiten notwendige Erziehung zu teil wird, vermag sich das Volk auf seiner Bildungshöhe und damit auf der Höhe seiner Kultur zu erhalten. Wo der Schulzwang fehlt, wo nicht der Jugend ein gewisses Maß vernünftiger Bildung gegeben wird, da muß das Volk verdummen und verknöchern; es wird den Irrlehren der Verführer ein williges Ohr leihen und so den vorhandenen Staats- und Gesellschaftsformen eine stete Gefahr sein. Die Erhebung der

großen Masse des Volkes zu einem auf gründlicher Bildung beruhenden selbständigen Urteil wird nicht nur dem Individuum von größtem Nutzen sein, sondern muß auch als die beste Stütze des Staates und der Gesellschaft bezeichnet werden.

Indem seitens des Staates der Schulzwang ausgesprochen wurde, mußte auch die Frage: Mit welchem Alter soll die allgemeine Schulpflicht beginnen und wie lange soll sie währen? zur Entscheidung kommen. Es wird darum auch in allen diesbezüglichen Gesetzen und Verordnungen ein bestimmtes Alter für den Beginn und das Ende des Schulbesuches angegeben.

In dem Schulzwang liegt nicht etwa die Notwendigkeit, daß nun alle Eltern ihre Kinder auch in die vom Staate errichteten oder unter staatlicher Aufsicht stehenden Schulen schicken müssen; es ist vielmehr den Eltern völlig freigestellt, für ihre Kinder den nötigen Unterricht zu besorgen, auf welche Weise sie wollen. Die Hauptsache ist, daß die Kinder nicht ohne das erforderliche Maß von Unterricht bleiben. Darum spricht das Allgemeine Landrecht die Verpflichtung, die Kinder zur Schule zu schicken, nur für diejenigen Eltern aus, die den nötigen Unterricht im Hause nicht besorgen können oder wollen. Ebenso bezeichnen auch die Verfassung und die Entwürfe zu den Unterrichtsgesetzen die Schulpflicht als die Pflicht der Eltern und ihrer gesetzlichen Vertreter, dafür zu sorgen, daß die Kinder nicht ohne denjenigen Unterricht bleiben, der für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist. Die Folge dieses Grundsatzes ist die z. B. im Gaßlerschen Entwurf enthaltene weitere Bestimmung, daß zum Besuch der öffentlichen Volksschule nur diejenigen Kinder verpflichtet sind, die nicht entweder in einer anderen öffentlichen Schule unterrichtet werden oder anderweit eine Unterweisung empfangen, die nach dem pflichtmäßigen Ermessen der Schulaufsichtsbehörde geeignet ist, den Unterricht in der Volksschule zu ersetzen. Ist der anderweit erteilte Unterricht nach Ansicht der Aufsichtsbehörde dem der Volksschule nicht gleichwertig, so kann die Überweisung des Kindes an die letztere angeordnet und nötigenfalls zwangsweise durchgeführt werden. Der Gößlersche Entwurf übertieß die näheren Bestimmungen über das hierbei zu beachtende Verfahren den Ausführungsverordnungen.

Mit dem Aussprechen des Schulzwanges hat der Staat zugleich die Verpflichtung übernommen, die zur Durchführung der allgemeinen Schulpflicht erforderlichen Veranstaltungen zu treffen; denn wenn die Eltern gezwungen sind, ihre Kinder nicht ohne Unterricht der öffentlichen Volksschule zu lassen, so haben sie auch zu fordern, daß den Kindern der Besuch der Volksschule möglich ist. Zu diesem Zwecke ist notwendig, daß Volksschulen in genügender Anzahl vorhanden sind; ferner müssen dieselben räumlich so verteilt sein, daß sie von allen Kindern zu jeder Jahreszeit ohne Unterbrechung und ohne Schädigung ihrer Gesundheit erreicht werden können. Hier kommt insbesondere die Länge des Schulweges in Betracht. Der Gaßlersche Schulgesetzentwurf setzt als Maximum der Länge des Schulweges $2^1/_2$ km fest; allerdings werden bei vereinzelten, abgelegenen Wohnstätten Ausnahmen eintreten müssen. Daß man in Preußen in Bezug auf die örtliche Verteilung der Schulen bald das Ziel erreicht hat, ergiebt die Schulstatistik von 1886, nach der von insgesamt 4 838 000 Schulkindern nur 132 000 (ungefähr $2^3/_4$ %) einen Schulweg von mehr als 3 km zurückzulegen hatten. — Der Schulzwang fordert ferner, daß die vorhandenen Schulen nicht überfüllt und daß sie mit der erforderlichen Anzahl von ordnungsmäßig ausgebildeten Lehrkräften besetzt sind. Die Erfüllung dieses Zieles läßt noch an vielen Orten manches zu wünschen übrig. — Eine weitere Forderung, die in dem Schutzwang begründet liegt, ist die, daß die Schultokalitäten mit allen zum Unterricht notwendigen Lehrmitteln ausgestattet sind. Über die Frage, ob aus gleichem Grunde den Kindern die erforderlichen Lernmittel unentgeltlich zur Verfügung gestellt werden müssen, gehen die Ansichten noch weit auseinander. — In dem Schulzwang liegt endlich auch die Forderung, daß die Schulräume, der Schulbetrieb und der Unterricht in gesundheitlicher Beziehung allen Ansprüchen so weit genügen, daß Gesundheitsschädigungen der Kinder ausgeschlossen sind. — Den Schulzwang auszusprechen, ohne alle diese Forderungen zu erfüllen, hätte weder Nutzen noch Zweck.

**3. Beginn der Schulpflicht.** Der Zeitpunkt für den Beginn der Schulpflicht muß in hygienischer, pädagogischer und volkswirtschaftlicher Beziehung betrachtet werden. Die Hygiene verlangt, daß das Kind erst in dem Alter in die Schule trete, in welchem der kindliche Organismus die von ihm geforderte Schul-

arbeit ohne wesentliche Gefährdung seiner Gesundheit leisten kann. Die Pädagogik verlangt, daß das Kind bei seinem Eintritt in die Schule in geistiger und körperlicher Hinsicht so weit entwickelt ist, daß es den Schulunterricht mit Nutzen empfangen kann bezw. die durch denselben geforderten Thätigkeiten auszuführen imstande ist. Die Volkswirtschaft verlangt, daß die sozialen Verhältnisse der Eltern und der Gemeinden berücksichtigt werden.

Um beurteilen zu können, inwieweit der Termin für den Beginn der Schulpflicht den Gesetzen der Gesundheitslehre entspricht, müssen wir den Standpunkt der körperlichen Entwickelung in den Jahren, die für den Anfang des Schulbesuches landesüblich sind, beachten. Eine richtige Anschauung von der Gesamtentwickelung des Körpers besitzen wir aber nur dann, wenn wir dessen einzelne Maße, dessen Knochenbau, Muskulatur, Körperkraft u. s. w. wie auch den derzeitigen Stand in dem Wachstum der verschiedenen Körperorgane und Körperelemente zu bestimmen vermögen. Für diesen Zweck müssen wir die Entwickelung des Kindes von der Geburt an verfolgen.

Die für die Beurteilung dieser Momente erforderlichen Thatsachen sind in dem Artikel: „Entwickelung, körperliche" insbesondere durch die dort mitgeteilten Tabellen gegeben, so daß wir hier nur nötig haben, die Folgerungen aus jenem Materiale zu ziehen.

Was zunächst das Längenwachstum anbelangt, so bieten die Jahre, welche für den Beginn der Schulpflicht in Betracht kommen, nämlich das 6., 7. und 8., in der ganzen Entwickelungsreihe keine bemerkenswerten Momente. Das Wachstum ist ein völlig gleichmäßiges; denn alle Untersuchungen haben annähernd die gleichen Größen ergeben; auch ist im Verhältnis zu den übrigen Jahren weder eine stärkere, noch eine geringere Längenzunahme nachweisbar. Es zeigen somit nach dieser Richtung weder das 6., noch das 7. oder 8. Lebensjahr irgend ein auch nur einigermaßen hervortretendes Merkmal, das uns den richtigen Zeitpunkt für den Beginn der Schulpflicht bestimmt bezeichnete.

In Bezug auf das Ansteigen des Körpergewichtes zeigt das Alter von 6 bis 8 Jahren gleichfalls keine charakteristischen Erscheinungen; die jährliche Zunahme an Gewicht ist in diesen Jahren annähernd gleich, wenn auch gerade zu dieser Zeit eine Periode langsamen Wachstums sich bemerkbar macht. Infolge dessen kann in der Gewichtszunahme kein Moment gefunden werden, eins dieser Jahre als das allein richtige für den Beginn der Schulpflicht zu nennen.

Auch die histogenetischen Verhältnisse der Knochen und Muskeln bieten, soweit ihr Entwickelungsstandpunkt für die einzelnen Lebensjahre bekannt ist, zu einer bestimmten Entscheidung über den geeigneten Zeitpunkt des Schuleintritts keinen Anhalt. Wenn das Skelett auch weit über das 7. Lebensjahr hinaus noch unvollkommen entwickelt ist, so hat es doch mit diesem Jahre in seinen Hauptteilen eine gewisse Festigkeit gewonnen. Auch die Ausbildung der Weichteile ist in gleicher Weise vorgeschritten. Im 7. Lebensjahre beginnt gewöhnlich der Durchbruch der ersten bleibenden Zähne, und es formieren sich auch diejenigen, welche nach und nach in den folgenden Jahren hervortreten. Diese Thatsache unter andern führt die Königlich Preußische Wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen als Grund für einen späteren Beginn der Schulpflicht an. Was indessen im 7. Lebensjahre geschieht, erfolgt auch in den darauffolgenden Jahren, nämlich Bildung und Durchbruch der bleibenden Zähne. Daß aber die zweite Zahnung die Entwickelung des kindlichen Körpers nur wenig beeinflußt, ist allgemein bekannt; bei gesunden Kindern vermag dieser Vorgang kaum eine Störung im Allgemeinbefinden hervorzurufen. Aus unserm Wissen von der Beschaffenheit der Knochen und Muskeln in der jetzt üblichen Zeit des Anfanges der Schulpflicht läßt sich demnach nur folgern, daß das 7. und 8. Lebensjahr in dieser Beziehung sich ziemlich gleich sind; man kann daher mit Rücksicht hierauf auch keine Entscheidung treffen, ob die Schulpflicht schon mit Ablauf des 6. oder erst mit dem vollendeten 7. Lebensjahre beginnen soll.

Von Wichtigkeit für die Beurteilung unserer Frage wäre auch die Ermittelung des Brustumfanges und der Größe der Brustausdehnung in den bezeichneten Jahren. Bei großem Brustmaß und kräftiger Erweiterung des Brustkorbes und der davon abhängigen Lungenausdehnung wird der nachteilige Einfluß der Schularbeit auf den Organismus nur wenig zu bemerken sein. Aus den wenigen Untersuchungen, die in dieser Richtung vorliegen, hat sich ergeben, daß die Zunahme des Brustumfanges eine stetige und gleichmäßige ist. Weder das 7. noch das 8. Lebensjahr zeigt

irgend welchen besonderen Abschnitt in der Entwickelung; also ist auch hier wiederum kein Merkmal gegeben, eins dieser Jahre als das geeignetste für den Anfang der Schulpflicht anzusehen.

Die Hauptwerkstätte des kindlichen Organismus, welche für die mit dem Unterricht verbundenen Thätigkeiten so vielfach in Anspruch genommen wird, ist das Gehirn. Das mittlere Gewicht desselben steigt fortgesetzt an; jedoch vermindert sich der Zuwachs innerhalb jedes folgenden Lebensjahres. Bis zum 7. Jahre hat sich sein Gewicht mehr als verdreifacht. Das Gehirngewicht eines ausgewachsenen Menschen verhält sich zu dem eines Neugeborenen nur wie 3,7 : 1; aus diesem Verhältnis läßt sich erkennen, daß das Gehirn bis zum 7. Jahre schon seiner normalen Größe ziemlich nahe gekommen ist. Während nach Robert Boyd die Gewichtszunahme in den ersten sieben Lebensjahren ungefähr 830 g ausmacht, beträgt sie in den nächsten sieben Jahren nur 61 g. Es läßt sich hieraus wohl kein Grund herleiten, der für den Beginn der Schulpflicht mit dem 6. oder 7. Lebensjahre entscheidend wäre.

Nächst dem Gehirn ist das Auge das wichtigste Organ, das durch den Betrieb des Unterrichts so vielfach in Thätigkeit gesetzt wird. Es entsteht nun auch hier die Frage, ob dasselbe im 7. oder 8. Lebensjahre schon so weit entwickelt ist, daß es die ihm in der Schule zugemuteten Anstrengungen ohne Schaden ertragen kann. Die Preußische Wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen ist der Meinung, daß es gerade die Zeit bis zum 10. oder 11. Lebensjahr ist, wo jene Veränderung des Augapfels, welche die Kurzsichtigkeit hervorbringt, am häufigsten angelegt oder entwickelt wird. Dem gegenüber zieht Kirchner aus seinen Untersuchungen folgenden Schluß: „Erst vom 14. bis 15. Jahre ab, dem Beginn der Pubertätsentwickelung, steigt die Zahl der Kurzsichtigen bedeutender als vorher. In den jungen Jahren scheinen es wesentlich äußere Verhältnisse zu sein, durch welche die Entstehung der Myopie begünstigt wird, während sich von dem Eintritt der Pubertät ab im Wachstum bedingte, innere Momente geltend machen." Auch die Untersuchungen Schmidt-Rimplers konstatieren ein bedeutendes Ansteigen der Myopenzahl im 13. und 14. Lebensjahre. So deutet nichts auf einen wesentlichen Unterschied in der Entwickelung des Auges im 7. und 8. Lebensjahre hin. Wir sind daher unter Berücksichtigung dieses Umstandes gleichfalls nicht in der Lage, eine Entscheidung zu treffen, ob das 7. oder 8. Lebensjahr das günstigste für den Anfang der Schulpflicht ist.

Indem wir in der Entwickelung des kindlichen Körpers Länge, Gewicht, Muskeln und Knochen, Brustumfang, Gehirn und Auge betrachtet haben, sind wir zu dem Resultat gekommen, daß, soweit jene Entwickelung bekannt ist, kein Jahr als der für den Eintritt in die Schule geeignete Zeitpunkt markiert ist, so daß in dieser Beziehung auch keine Bedenken gegen den Beginn der Schulpflicht mit dem vollendeten 6. Lebensjahre vorliegen.

Die Forderungen der Ärzte in Bezug auf den Anfang des Schulbesuches lauten verschieden; es wird von ihnen das vollendete 6., 7. oder 8. Jahr dafür empfohlen. Die einzelnen anatomischen und physiologischen Thatsachen werden von ihnen je nach Bedürfnis zur Begründung oder Bekämpfung derselben Forderung gebraucht; ja es herrscht auch über die Verwertung allgemein anerkannter Entwickelungsmomente für die Entscheidung unserer Frage durchaus keine Einigkeit. Während von einer Seite die Schädlichkeit des Schulbesuches mit vollendetem 6. Lebensjahre nicht lebhaft genug dargestellt werden kann, wird von anderer Seite behauptet, daß von derartigen Schäden nur wenig oder gar nichts zu bemerken sei. So schreibt die medizinische Sachverständigen-Kommission aus Elsaß-Lothringen: „Eben so wenig wie die allgemeine Erfahrung von Fehlern, Gebrechen oder dauernden Schwächezuständen zu berichten weiß, die der Volksschule zur Last zu legen wären, sind die Mitglieder unserer Kommission in der Lage, eine solche Anklage gegen dieselbe zu erheben, die den gesetzlichen Beginn der Schulpflicht im 7. Lebensjahre als bedenklich erscheinen ließe." Dagegen erklärt der ärztliche Verein zu Bochum in einer „Denkschrift über die Schulüberbürdungsfrage": „Wir Ärzte sind zu häufig in die Lage gekommen, die Klagen, namentlich der Mütter, über geistige und körperliche Erschöpfung der kleinen Kinder infolge von Anstrengungen in der Schule und durch die häuslichen Arbeiten hören und bestätigen zu müssen." Die meisten Ärzte, die sich eingehender mit dieser Frage beschäftigt haben, erklären unumwunden, daß sie nicht in der Lage sind, ein bestimmtes Lebensjahr als das geeignetste für den Beginn der Schulpflicht zu bestimmen. So schreibt Engelhorn:

„Vom ärztlichen Gesichtspunkte eine allgemeingiltige Regel für die Zeit der Schulpflicht aufzustellen, sind wir nicht in der Lage. Es ist vollkommen unmöglich, in dem Prozesse der körperlichen Entwickelung, welcher ein stetig zunehmender ist, gerade den Augenblick zu bestimmen, in welchem der Beginn des Schulbesuches ohne Nachteil für die Gesundheit stattfinden soll." In gleicher Weise äußert sich Rembold: „Für die besondere Frage, ob der Beginn der Schulpflicht in das 7. oder 8. Lebensjahr zu verlegen sei, sind die von der Preuß. Wissenschaftlichen Deputation angeführten Gründe nicht entscheidend, weil die gleichen Verhältnisse nicht bloß im 7., sondern auch noch im 8., 9. und 10. Lebensjahre vorliegen." Und Baginsky erklärt: „Soviel wir den kindlichen Organismus auch studieren mögen, wir finden weder an dem lebenden noch auch an dem toten, rein anatomischen irgend welche wahrhaft wissenschaftliche Handhabe, welche uns den Grenzpunkt markiert, von welchem an die energische Förderung geistiger Kräfte durch und in der Schule zu gestatten sei. Wo lehrt die Erfahrung, daß, ganz allgemein angenommen, der Beginn des Unterrichts von dem 7. Lebensjahre bei der großen Mehrzahl der Schulkinder an und für sich schädlich gewesen sei und dauernd schlimme Folgen gehabt habe? Man kann in gewisser Beziehung mit denjenigen Ärzten übereinstimmen, welche meinen, daß sie nicht mehr kompetent sind, einen allgemeinen Termin für den Schulbesuch anzusetzen, als die Pädagogen."

Alle Bedenken, die seitens der Ärzte gegen den Beginn der Schulpflicht mit vollendetem 6. Lebensjahre erhoben werden, gelten in nur wenig verringertem Maße so gut für das 7. wie für das 8. Lebensjahr; denn beide Jahre unterscheiden sich nur unbedeutend; noch weniger bezeichnet weder das eine noch das andere Jahr einen Abschnitt in der Entwickelung. Wollte man den Gang der körperlichen Entwickelung allein maßgebend für den Beginn der Schulpflicht sein lassen, wollte man so lange warten, bis keine Bedenken von gesundheitlicher Seite mehr erhoben werden können, so müßte man diesen Termin auf ein weit späteres Alter, womöglich bis zur Vollendung der körperlichen Entwickelung, hinausschieben.

Wenn für das normal entwickelte Kind keine wesentlichen Bedenken gegen den Beginn der Schulpflicht mit vollendetem 6. Lebensjahr erhoben werden können, so liegt die Sache doch anders bei den Kindern, die in der natürlichen Entwickelung zurückgeblieben sind bezw. unter dem Einfluß gewisser Krankheitszustände stehen. Für solche Kinder muß das für die Allgemeinheit geltende Gesetz auch Ausnahmen zulassen und zwar in der Weise, daß den Eltern bezw. den Ärzten das Recht gewahrt bleibt, solche Kinder auf einige Zeit von der Schulpflicht zu befreien. In den meisten derartigen Fällen würde das Hinausschieben des Beginnes der Schulpflicht um $^1/_2$ bis 1 Jahr genügen, das Kind körperlich so zu kräftigen event. vorhandene Krankheiten so weit zu beseitigen, daß das Kind nun ohne Schaden für seine Gesundheit die Schule besuchen kann. Diese Ausnahmen, die sich kurz in folgender Weise bezeichnen lassen, betreffen: Kinder, welche in ihrer gesamten körperlichen Entwickelung beträchtlich hinter den Durchschnittsmaßen zurückgeblieben sind;

Kinder, die mit Tuberkulose oder schweren Formen von Rhachitis und Skrofulose behaftet sind oder noch unter ihren Folgen zu leiden haben;

Kinder solcher Eltern, bei denen Lungenschwindsucht oder ernste Geistes- oder Nervenkrankheiten bestehen;

Kinder, die wegen Gebrechen dauernd oder zeitweise vom Besuch der öffentlichen Schule auszuschließen sind.

Werden derartige Ausnahmefälle berücksichtigt, so läßt sich gegen den Beginn der Schulpflicht mit dem vollendeten 6. Lebensjahre vom hygienischen Standpunkte nichts Begründetes einwenden.

In pädagogischer Beziehung fordern wir daß das Kind bei dem Beginn der Schulpflicht unterrichtsfähig sei, was der Fall ist, wenn das Kind den ersten Schulunterricht mit Nutzen empfangen kann. Unterrichtsfähig ist das Kind, wenn es einen Schatz brauchbarer Vorstellungen und Begriffe besitzt, wenn es in gewissem Grade befähigt ist, seine Sprache zum Ausdrucke seiner Gedanken zu gebrauchen, und wenn die Sinnes- und Bewegungsorgane so weit geübt sind, daß sie die durch den Unterricht geforderten Thätigkeiten ausführen können.

Was den Schatz von Vorstellungen und Begriffen anbelangt, den das Kind bei seinem Eintritt in die Schule mitbringt, so haben die wenigen statistischen Untersuchungen (Plauen i. V., Annaberg i. Erzgeb., Berlin) wie auch die Erfahrungen aller Pädagogen ergeben, daß das

Kind äußerst orm an brauchboren Vorstellungen nnd Naturanschauungen ist, wenn es zur Schule kommt. Diesem Mongel abzuhelfen, giebt es zwei Wege: Entweder beginnt die Schulpflicht erst in einem späteren Alter, in dem dos Kind einen größeren Schotz von Vorstellungen sich erworben hat, oder der erste Schulunterricht wird derort gestoltet, doß er vor ollem ouf die Beschaffung geeigneter Vorstellungen hinorbeitet. Der erste Weg erfüllt im allgemeinen nicht den beobsichtigten Zweck; denn es ist nicht die Sicherheit gegeben, doß das Kind, wenn es auch später, als jetzt üblich ist, in die Schule eintritt, nnn entsprechend reicher an Vorstellungen ist. Es bleibt doher nur der zweite Weg als das den Zwecken des Schulunterrichts am besten dienende Mittel. Wenn der erste Unterricht danach strebt, dem Kinde erst einen Schatz brauchborer, ouf Anschouung gegründeter Vorstellungen zu geben, so ist es gleich, mit welchen Anschauungen das Kind zur Schule kommt. Dann sind wir aber ouch in dieser Beziehung nicht in der Loge, Bedenken gegen dos vollendete 6. Johr ols Beginn der Schulpflicht zu erheben. Die Vorousssetzung dieses Termines ist daher die Umgestoltung des ersten Unterrichts, so doß dieser den vom Kinde mitgebrochten Vorstellungskreis ols Grundlage benutzt, ouf welcher er seine Arbeit oufbaut. Für die Art, wie der erste Unterricht gegenwärtig vielfach betrieben wird, ist dos Kind mit vollendetem 6. Lebensjohre noch zu orm an Vorstellungen; ober auch dos 7. Jahr würde keineswegs diese Voroussetzung erfüllen, die für den erziehenden Unterricht gemacht werden muß.

Wenn das Kind om ersten Schulunterricht mit Nutzen teilnehmen will, so muß es in sprachlicher Beziehung folgenden Forderungen entsprechen: In seinem zur Schule mitzubringenden Sprachschatze müssen die Bezeichnungen für die bekonntesten, innerhalb seines bisherigen Anschauungskreises liegenden Gegenstände, Eigenschoften und Thätigkeiten vorhonden sein; dos Kind muß neben den Begriffswörtern ouch die wichtigsten Formwörter kennen und onzuwenden wissen; es soll einfoche Urteile bilden und in Worte kleiden können; es muß die einfache Rede ouffassen und vorgesprochene Wörter und kleine Sätze lautrichtig nochsprechen können. Ist das Kind ous einer Fomilie, die seinen Geist einigermoßen beschäftigt und entwickelt hat, so wird es diesen in sprochlicher Hinsicht gestellten bescheidenen Forderungen genügen. Ist dies aber nicht der Fall, so ist die Schuld wohl einzig und allein bei den Eltern zu fuchen, die sich nicht genötigt gefühlt haben, sich mit ihren Kindern in sprochlicher Beziehung zu beschäftigen. Unter solchen ungünstigen Verhältnissen hätte es ober ouch keinen Zweck, dos Kind noch länger vom Schulbesuch fernzuhalten. Es würde dos vollendete 7. Lebensjohr kaum einen Fortschritt gegenüber dem 6. aufzuweisen hoben.

Endlich sollen auch die Sinnes- und Bewegungsorgone des Kindes bei seinem Eintritt in die Schule so weit geübt sein, daß sie die durch den Unterricht geforderten Thätigkeiten ousführen können. Die beiden für den Unterricht wichtigsten Sinne. Gehör und Gesicht, sind, was wohl nicht weiter ouszuführen ist, genügend entwickelt, um die Anforderungen des Schulunterrichts in genügender Weise zu erfüllen. Von den Bewegungsorgonen kommen vor allem die Hände und Finger in Betrocht. Diese sind allerdings recht ungeschickt, wenn es die ersten Übungen im Schreiben und Zeichnen ouszuführen gilt; ober durch Belehrung und Übung kommen auch die unbeholfensten Kinder zum Ziele. Vom Houfe darf mon nicht erworten, doß es dem Schulunterricht speziell dienende Übungen mit Hond und Finger vornehme; diese Pflicht liegt ouschließlich der Schule ob. Das 6. und 7. Lebensjahr zeigen in dem Standpunkt der erforderlichen Handfertigkeit koum einen erkennbaren Unterschied.

Unsere Betrachtung hot uns gelehrt, doß dos Kind im ollgemeinen mit dem vollendeten 6. Lebensjohre so weit unterrichtsfähig ist, daß es den methodisch richtigen ersten Schulunterricht mit Nutzen empfongen kann.

Ist dos Kind in diesem Alter unterrichtsfähig, so muß ihm dann ouch die erforderliche geistige Nahrung in geeignetem Moße dargeboten werden. Läßt mon dies Alter, in dem die Lernfähigkeit vorhanden ist, unbenutzt vorübergehen, so erfahren die geistigen Kräfte des Kindes nicht die nötige Ausbildung, und das erreichbore Wissen und Können wird nicht des Kindes Eigentum.

Die pädagogischen Bedenken, die gegen den Schulunterricht mit vollendetem 6. Lebensjohre erhoben werden, gipfeln in der Behouptung, doß ein Kind um so leichter lerne, je später mon es in die Schule schicke und daß der reguläre Unterricht im 7. Lebensjahre die Nerven überreize und den Geist obstumpfe. Die erstere

Behauptung ist unbestreitbar; denn je älter das Kind ist, um so größer ist die Summe der erworbenen brauchbaren Vorstellungen, um so entwickelter ist die Fertigkeit im Gebrauch der Sprache u. s. w. Daß aber der Unterricht in dem gegenwärtigen Alter der Schulpflicht die geistige Entwickelung des Kindes beeinträchtige, kann nicht in dieser Allgemeinheit zugegeben werden; wäre dies der Fall, so würde damit die Notwendigkeit gegeben sein, den ersten Unterricht anders zu gestalten, als er eben betrieben wird. Leider ist es wahr, daß das für das erste Schuljahr bestimmte Pensum in vielen Fällen so groß ist, daß es den Lehrer zu einem übermäßig schnellen Fortschreiten zwingt; zu einer ordentlichen Verarbeitung des Lehrstoffes bleibt nicht genügend Zeit. Dazu kommen noch die vielfach einförmigen Übungen im Lesen, Schreiben und Rechnen, durch welche das Kind gelangweilt und sein Geist abgestumpft werden kann. Hier liegt nun dem Lehrer die schwierige Pflicht ob, den Unterricht so zu erteilen, daß das Interesse der Kinder an demselben wachgehalten wird und ihr Geist lebendig bleibt. Daneben ist aber auch dahin zu streben, das Pensum für das erste Schuljahr herabzusetzen und den ersten Schulunterricht in der Weise zu reformieren, daß er der Natur des Kindes, insbesondere seinen Trieben nach Anschauung, Bewegung und Thätigkeit besser entspreche als bisher.

Die für die Allgemeinheit geltende Forderung, daß für das Kind mit vollendetem 6. Lebensjahre die Schulpflicht beginne, muß aber Ausnahmen zulassen für solche Kinder, die in ihrer geistigen Entwickelung zurückgeblieben sind. Kinder sind noch nicht reif für den Schulunterricht,

wenn der Schatz ihrer brauchbaren Vorstellungen und Begriffe weit hinter dem Durchschnitt zurückbleibt,

wenn sie in sprachlicher Beziehung nicht den einfachsten Forderungen genügen,

wenn die wichtigsten Sinnes- und Bewegungsorgane nicht so weit geübt sind, daß sie die ihnen aufgetragenen Thätigkeiten ausführen können.

Die Ursachen dieser Mängel liegen in körperlichen Fehlern, langwierigen Krankheiten oder zu geringer Anregung und Beschäftigung des kindlichen Geistes seltens der dazu Verpflichteten. Allerdings wird man solche Kinder nur dann auf längere Zeit vom Schulbesuch zurückhalten, wenn seitens des Elternhauses das Bemühen nach Beseitigung solcher Mängel vorhanden ist. Im entgegengesetzten Falle die Kinder noch längere Zeit dem Elternhause zu überlassen, hätte nicht nur keinen Nutzen, sondern würde die armen Wesen noch mehr schädigen. Für nicht wenige dieser Kinder ist es eine wahre Wohlthat, wenn sie aus der Leib und Geist verkümmernden Atmosphäre des Elternhauses einige Stunden in helle, freundliche Räume gebracht werden, wo sie geistig angeregt, mit Liebe behandelt und nicht als eine überflüssige Last angesehen werden.

In volkswirtschaftlicher Beziehung ist bei der Festsetzung des Termines für den Beginn der Schulpflicht Rücksichtnahme auf die lokalen Verhältnisse, auf die finanzielle Leistungsfähigkeit der Gemeinden und auf die soziale Lage der Eltern zu fordern.

Hinsichtlich der lokalen Verhältnisse ist zu verlangen, daß der Schulweg nicht ein zu weiter ist. Die größte Entfernung, die man einem sechsjährigen Kinde zumuten sollte, ist ein Schulweg von $2^1/_2$ km. In den Städten und in den dichtbewohnten Gegenden können die Schulhäuser so angeordnet werden, daß dieser Forderung genügt wird. Ungünstiger liegen die Verhältnisse in den spärlich bevölkerten Gebieten, wo öfter die Notwendigkeit eintreten kann, daß die Kinder weitere Wege zum Besuch einer Schule zurückzulegen haben. Sechsjährige Kinder müssen aber hiervon ausgenommen werden. Der Beginn der Schulpflicht ist unter solchen Umständen auf das vollendete 7. Jahr zu verschieben, falls nicht durch Errichtung einer neuen Schule in diesem entfernt liegenden Bezirke Abhilfe geschaffen werden kann.

Um die Aufwendungen für die Schule zu verringern, ist vorgeschlagen worden, die Schulpflicht erst mit dem vollendeten 7. Lebensjahr beginnen zu lassen, natürlich ohne das Ende der Schulpflicht weiter hinauszuschieben. Dann ist die Zahl der Schulkinder geringer: es sind weniger Schulen, weniger Lehrer erforderlich; die Ausgaben vermindern sich. Da aber durch Ausführung dieses Vorschlages die Kinder vom 6. bis zum 7. Jahre ohne Unterricht bleiben, trotzdem sie schon unterrichtsfähig sind, da ferner bei der so verkürzten Schulzeit auch die Ziele der Schule herabgesetzt werden müssen, so ist jener Vorschlag entschieden zu bekämpfen; die Rücksicht auf die finanzielle Leistungsfähigkeit der Gemeinden kann hier nicht allein entscheidend sein.

In volkswirtschaftlicher Beziehung haben wir zuletzt die soziale Lage der Eltern zu berücksichtigen. Nicht wenige Eltern können der verschiedensten Umstände wegen ihre Kinder nicht ordentlich beaufsichtigen und ihnen nicht die notwendige geistige Nahrung bieten. Daher wird gewünscht, daß diese Kinder in einem möglichst frühen Alter der Schule zugeführt werden. Solchen Wünschen gegenüber ist aber zu bemerken, daß die Schule keineswegs als Kinderbewahranstalt angesehen werden darf, die also dort einzutreten hat, wo die Einwirkung des elterlichen Hauses nicht mehr ausreicht. Die Schule ist Unterrichtsanstalt; darum sind ihr die Kinder erst in einem Alter zuzuweisen, wo dieselben einigermaßen unterrichtsfähig sind. Für solche Kinder, denen im vorschulpflichtigen Alter das Elternhaus nicht die nötige Aufsicht und Anleitung geben kann, sind Kinderbewahranstalten und Kindergärten die geeignetsten Stätten. — Andere Eltern behalten gern ihre Kinder über das vollendete 6. Lebensjahr hinaus von der Schule fort, weil die Kinder in diesem Alter sich schon in der Häuslichkeit nützlich machen, insbesondere jüngere Geschwister beaufsichtigen können. Auch auf derartige Wünsche kann die Schule bei der Festsetzung des Alters für den Beginn der Schulpflicht keine Rücksicht nehmen.

So ergiebt sich auch in volkswirtschaftlicher Beziehung, daß kein stichhaltiger Grund vorhanden ist, der gegen den Beginn der Schulpflicht mit vollendetem 6. Lebensjahre erhoben werden kann. Die in dieser Beziehung zu fordernden Ausnahmen sind so einfach und selbstverständlich, daß es nicht nötig ist, sie näher zu erörtern.

Indem wir den Beginn der Schulpflicht in hygienischer, pädagogischer und volkswirtschaftlicher Hinsicht betrachtet haben, sind wir zu folgenden Resultaten gekommen: Der Standpunkt der geistigen Entwickelung des Kindes mit vollendetem 6. Lebensjahre fordert, in diesem Alter den Schulunterricht beginnen zu lassen. Mag man diesen Zeitpunkt betrachten, nach welcher Richtung man will, so sind keine wichtigen Bedenken gegen denselben zu erheben. Ein früherer Beginn ist aus hygienischen Rücksichten nicht zu empfehlen. — Die eingehendere Erörterung dieses Gegenstandes findet sich in meiner unten verzeichneten Broschüre: „Der Beginn der Schulpflicht", der ich auch bei den vorstehenden Ausführungen gefolgt bin.

Selbstverständlich ist es, daß der Beginn des Schulbesuches nicht mit dem Tage der Vollendung des festgesetzten Lebensalters genau zusammenfallen kann; derselbe muß sich vielmehr nach den regelmäßigen Aufnahmeterminen der Schule richten. Als allgemeine Regel gilt, daß die Schulpflicht mit dem auf das vollendete 6. Lebensjahr folgenden Aufnahmetag beginnen soll, wobei aber vorausgesetzt wird, daß die Aufnahme zweimal im Jahre erfolgt. Dann kommen, abgesehen von besonderen, durch andere Gründe bedingten Ausnahmen, jedesmal Kinder im Alter von 6 bis nicht voll $6^1/_2$ Jahren in die Schule, und die Schüler würden unter der Voraussetzung einer achtjährigen Schulpflicht und einer zweimaligen Entlassung im Jahre die Schulpflicht im Alter von 14 bis $14^1/_2$ Jahren beenden. Bei nur einmaliger Aufnahme im Jahre müssen aber Ausnahmen gemacht werden. Würde nämlich hierbei das vollendete 6. Lebensjahr als Bedingung gesetzt, so ständen die neueintretenden Kinder im Alter von 6 bis nahezu 7 Jahren. Erfolgt dann nur eine einmalige Entlassung im Jahre, so wird ein Teil der Kinder bei achtjähriger Schulpflicht nahezu 15 Jahre. Wollte man bei einmaliger Aufnahme eine zweimalige Entlassung einführen mit der Bestimmung, daß alle Kinder, die das 14. Lebensjahr bereits vollendet haben, die Schule verlassen, so würde nur die Hälfte der Schüler einen Schulbesuch von $7^1/_2$ Jahren aufzuweisen haben. Es ist unter solchen Verhältnissen zu entschuldigen, wenn die Kinder, welche die für den Schulbesuch erforderliche geistige und körperliche Reife besitzen, schon bis zu 6 Monaten vor dem vollendeten 6. Lebensjahre in die Schule aufgenommen werden, um ihnen auf diese Weise einen achtjährigen Schulbesuch zu gewährleisten. Allerdings soll diese Aufnahme vor vollendetem 6. Lebensjahre immer nur eine Ausnahme sein, die bei einfachen Schulverhältnissen und dem Einhalten der achtjährigen Schulpflicht sich aus schultechnischen Gründen als notwendig ergiebt. In diesem Sinne sind auch die neueren Anordnungen des preußischen Kultusministeriums und der preußischen Regierungen zu verstehen.

**4. Ende der Schulpflicht.** Die Schulpflicht erstreckt sich auf acht Jahre, und das ist eine ausreichende Zeit, um die Ziele zu erreichen, die in der Volksschule erreicht werden sollen, vorausgesetzt, daß die Unterrichtsverhältnisse normal sind. In pädagogischer Beziehung ist nur zu fordern, daß die achtjährige

Schulpflicht ordentlich durchgeführt wird; denn diese Zeit ist bei der größten Mehrzahl der Schüler erforderlich, um ihnen neben einer genügenden Menge brauchbarer Kenntnisse auch ein gewisses Maß sittlicher Reife zu gewähren. Für die große Mehrzahl der arbeitenden Bevölkerung, namentlich auf dem Lande, bleibt nach dem Abgange von der Schule jede geistige Anregung oder Weiterbildung auf dasjenige beschränkt, was ihnen die Kirche bietet. Bei vorzeitigem Abgange aus der Schule würde das spätere Leben vielleicht zeigen, daß auch die frömmste Gesinnung, die besten Grundsätze nicht standhalten, wenn Unwissenheit und Erwerbsunfähigkeit die Führung eines geordneten Lebens unmöglich machen (v. Goßler). Wenn wir von der achtjährigen Schulpflicht ablassen, gefährden wir den Bildungsstand unserer Volksschulen (v. Bosse). Insbesondere ist die Beschränkung der Schulpflicht am Ende derselben von größtem Schaden für die Schüler; sie bedeutet auch auf alle Fälle eine Verminderung der Volksbildung. Gerade in den letzten Jahren des schulpflichtigen Alters besitzt das Kind diejenige Reife, welche ihm den Inhalt des Unterrichts auf der Oberstufe zu eindringendem Verständnis erschließt und es vorzugsweise befähigt, in seinen Kenntnissen und Fertigkeiten die der Ausbildung durch die Volksschule für das Leben gesteckten Ziele mit ausgiebiger Sicherheit zu erreichen. Daher muß Gewicht darauf gelegt werden, daß die Kinder an dem Unterricht der Oberstufe bis zu seinem planmäßigen Abschluß teilnehmen (Verfügung der Regierung zu Düsseldorf vom 23. Juni 1881). Eine Beschränkung der Schulzeit, natürlich von Ausnahmen abgesehen, ist daher mit allen Mitteln zu bekämpfen, weil sonst unser Volk auf seiner Bildungshöhe nicht erhalten werden kann.

In hygienischer Hinsicht ist gegen das vollendete 14. Lebensjahr als Ende der Schulpflicht nichts Besonderes einzuwenden. In der Entwickelung des jugendlichen Organismus ist zu dieser Zeit zwar ein bestimmter Abschnitt bemerkbar, nämlich das Eintreten der Pubertät; da aber dieser Entwickelungsstandpunkt beim männlichen Geschlecht sich nicht durch ein Anzeichen so leicht zu erkennen giebt wie bei dem weiblichen durch das erste Auftreten der Menstruation, da ferner der Einfluß der Pubertätsentwickelung auf das Wachstum und die Umbildung des Organismus sich individuell gestaltet und sich auf mehrere Jahre erstreckt (s. Artikel: Entwickelung, körperliche), so können wir hieraus nicht einen sicheren Anhalt zur Festsetzung eines bestimmten Jahres für das Ende der Schulpflicht herleiten. Allerdings würde die Hygiene, wenn sie allein maßgebend sein könnte, für manches Kind, das körperlich wenig entwickelt ist, noch einen längeren Besuch der Schule befürworten in dem Falle, daß dasselbe sogleich nach Entlassung aus der Schule zu schwerer Arbeit herangezogen werden sollte und dadurch an seiner Gesundheit geschädigt werden könnte.

Gegen die Ausdehnung der Schulpflicht auf das vollendete 14. Lebensjahr wird am meisten mit volkswirtschaftlichen Gründen gekämpft. Kinder von 12—14 Jahren sind nicht nur in der Hauswirtschaft und dem Gewerbe der Eltern recht brauchbar; sie können auch gegen Lohn arbeiten und so durch ihren Verdienst für den elterlichen Haushalt beitragen; sie sind endlich auch für manche Arbeitgeber billige Arbeitskräfte. Aus diesen Gründen wird von Eltern wie auch von Arbeitgebern eine Verkürzung der Schulpflicht auf das vollendete 13. Lebensjahr vielfach erstrebt. Im Interesse der Kinder, denen dadurch das erreichbare Ziel der Schulbildung verkürzt wird, sollte derartigen Bemühungen nicht Folge gegeben werden. Kultusminister v. Goßler äußert sich zu dieser Beschränkung der Schulzeit folgendermaßen: Ein früherer Endpunkt der Schulzeit würde freilich vielen Eltern willkommen sein, vorzugsweise denjenigen, vor deren egoistischer Absicht der Staat die Kinder schützt, indem er ihnen in der Schule den Grund für ihre dereinstige Erwerbsthätigkeit legt. Solchen Eltern nachzugeben, hat die Unterrichtsverwaltung keine Veranlassung. — Ferner ist auch zu bedenken, daß bei vorzeitigem Austritt aus der Schule die Arbeit in den Fabriken, der Hausindustrie, der Landwirtschaft und der Lehrwerkstatt entsprechend früher beginnt. Je größer hier aber die Forderungen an die sittliche, geistige und körperliche Leistungsfähigkeit des Individuums werden, um so mehr muß man einen zu frühen Eintritt in das Erwerbsleben verhüten. Ein halbes Jahr macht in dieser Beziehung schon einen nicht unwesentlichen Unterschied.

Von einzelnen Ausnahmen abgesehen, sollte daher als Regel gelten, daß die allgemeine Schulpflicht frühestens mit vollendetem vierzehnten Lebensjahr beendet wird.

Das Ende der Schulpflicht tritt natürlich

nicht mit dem vollendeten 14. Lebensjahre eines jeden Kindes ein, sondern mit dem darauffolgenden Entlassungstermin, wobei als Voraussetzung gilt, daß die Entlassung zweimal im Jahre stattfindet. Bei zweimaliger Aufnahme im Jahre und bei achtjähriger Schulpflicht würden die entlassenen Schüler im Alter von 14—14 1/2 Jahren stehen. Wenn nur eine einmalige Entlassung erfolgt, so sind die Verhältnisse natürlich schwieriger, wie schon in dem Abschnitt: „Beginn der Schulpflicht" ausgeführt ist. In welcher Weise diese Materie augenblicklich in Preußen geordnet ist, ergiebt eine auf Grund des ministeriellen Erlasses vom 2. Januar 1893 erlassene Verfügung der Regierung zu Oppeln, welche bestimmt: 1. Es sind regelmäßig zu entlassen a) bei denjenigen Schulen, bei denen nur eine einmalige Schulentlassung zu Ostern stattfindet, diejenigen Kinder, die bis zum 30. September des betreffenden Jahres das 14. Lebensjahr vollenden; b) bei denjenigen Schulen, bei denen eine zweimalige Schulentlassung zu Ostern und zu Michaelis stattfindet, zu Ostern diejenigen Kinder, die bis zum 30. Juni des betreffenden Jahres das 14. Lebensjahr vollenden, zu Michaelis diejenigen Kinder, die bis zum 31. Dezember des betreffenden Jahres das 14. Lebensjahr vollenden. Voraussetzung der Entlassung ist in allen vorstehenden Fällen, daß die Kinder einen achtjährigen Schulbesuch zurückgelegt und dadurch die erforderliche geistige und sittliche Reife erlangt haben. 2. Eine Ausnahme von dem Erfordernis des achtjährigen Schulbesuches ist bei dem Vorhandensein der übrigen sub 1 für die Entlassung aus der Schule angegebenen Bedingungen bezüglich derjenigen Kinder zu machen, welche aus entschuldbaren Gründen (weiter und schlechter Schulweg, Krankheit, körperliche oder geistige Schwäche bei Beginn der Schulpflicht u. s. w.) von dem vorgeschriebenen achtjährigen Besuch der Schule zurückgehalten worden sind. 3. Auch können bei Zurücklegung eines achtjährigen Schulbesuches und bei dem Vorhandensein der erforderlichen geistigen und sittlichen Reife in Berücksichtigung ausreichender, entweder in der Person der Kinder selbst oder deren Eltern und Pflegeeltern liegender Gründe zu den Oster-Entlassungsterminen diejenigen Kinder vorzeitig entlassen werden, welche bis zum 31. Dezember des betreffenden Jahres das 14. Lebensjahr vollenden. Es währt hiernach die Schulpflicht bei einmaliger Schulentlassung für einen Teil der Kinder nur bis zum Alter von 13 1/2 Jahren, bei zweimaliger Entlassung für einen Teil bis zu 13 3/4 Jahren. In Ausnahmefällen kann das Kind sogar im Alter von 13 1/4 Jahren entlassen werden. Diese Beschränkung der Schulpflicht am Ende derselben, und sei es auch nur eine Verkürzung um 1/4 bis 1/2 Jahr, sollte nicht als allgemeine Regel gelten, sondern nur in Ausnahmefällen gestattet werden.

Entlassungen von Kindern aus der Schule zu anderen als den allgemeinen Entlassungsterminen sind grundsätzlich zu vermeiden.

Das Ende der Schulpflicht ist an die Entlassung des Kindes aus der Schulpflicht durch die zuständigen Schulaufsichtsorgane gebunden.

**5. Schulversäumnis.** Die praktische Durchführung der allgemeinen Schulpflicht erfordert die Anwendung von Zwangsmitteln in solchen Fällen, wo das Gesetz nicht befolgt wird. Darum bestimmt das „Allgemeine Landrecht" Teil II Titel 12 § 48: „Den Schulaufsichtsbehörden liegt es ob, unter Beistand der Obrigkeit, darauf zu sehen, daß alle schulfähigen Kinder nach obigen Bestimmungen, erforderlichen Falls durch Zwangsmittel und Bestrafung der nachlässigen Eltern, zur Besuchung der Lehrstunden angehalten werden." Es giebt hiernach zwei Mittel, die Eltern schulpflichtiger Kinder zur Befolgung der gesetzlichen Bestimmungen, betreffend den Schulbesuch, zu zwingen: Zwang und Strafe. Die Anwendung beider Mittel erfolgt durch die Schulaufsichtsbehörden unter Beistand der Obrigkeit, d. h. im ersteren Falle der Polizeiorgane, im letzteren Falle der Gerichte.

Nun ist es selbstverständlich, daß Schulversäumnisse aus bestimmten Ursachen notwendig und entschuldbar sind. Notwendig ist eine Versäumnis des Schulunterrichts bei Krankheiten des Kindes oder bei dem Herrschen ansteckender Krankheiten in der betreffenden Familie. Entschuldbar sind Versäumnisse wegen schwerer Krankheit oder Todesfalles in der Familie, wegen Ungangbarkeit des Schulweges, außerordentlicher Witterungsverhältnisse, Teilnahme am Konfirmandenunterricht u. dergl. Die Entschuldigung soll nicht von den Kindern mündlich angebracht werden, sondern muß schriftlich oder von einem erwachsenen Gliede der Familie mündlich geschehen. Dem Lehrer bezw. dem Schulleiter steht das Recht zu, den Schüler auf einige Tage zu beurlauben. Auf längere Zeit kann nur der Lokal- bezw. Kreisschulinspektor den Urlaub gewähren.

Wo ein Kind unentschuldigt die Schule versäumt, do können die Eltern zwongsweise ongehalten werden, dasselbe in die Volksschule zu schicken. Die Schulaufsichtsbehörde kann hierzu die Hilfe der Polizei in Anspruch nehmen. Allerdings hat die Polizeibehörde nicht dos Recht, den Eltern unter Strafandrohung die Erfüllung der gesetzlichen Vorschrift ouszugeben, weil die Nichtbefolgung bereits mit gesetzlicher Strofe bedroht ist und weil eine Handlung oder Unterlossung, welche das Gesetz unter Strofe stellt, nicht nochmols von der Polizei zum Gegenstond einer Strofondrohung gemacht werden dorf. Die Polizei hat ober die Befugnis, durch Anwendung unmittelbaren Zwanges dem Gesetze Achtung zu verschaffen, indem sie die säumigen Kinder zwongsweise der Schule zuführen läßt; indessen wird sich die Schule dieses Mittels nur in den allerdringendsten Fällen bedienen.

Das zweite Zwangsmittel zur praktischen Durchführung der ollgemeinen Schulpflicht ist die Bestrofung der Eltern bezw. derjenigen Personen, deren Obhut dos schulpflichtige Kind unterstellt ist, in solchen Fällen, wo letzteres die Schule ohne Entschuldigung versäumt. Allerdings ist hierbei Vorausietzung, doß diesen Angehörigen ein Verschulden bei den vorgekommenen Versäumnissen zur Lost fällt. Hoben sie ihre Pflicht gethon, um das Kind zur Schule onzuhalten, so können sie nicht bestrost werden. Wie dos preußische Kultusministerium in einem Erloß vom 11. Juni 1895 ousführt, hot dos Königliche Kammergericht in einem Erkenntnis vom 7. Januor 1895 die schon früher von ihm vertretene Ansicht festgeholten, daß der Erlaß von Strafondrohungen gegen Schulversäumnisse nicht Sache der Polizei-, sondern der Schulbehörde sei, und daß olle in diesem Sinne erlossenen Polizeiverordnungen ungültig seien; doher bestimmt der Kultusminister im Einverständnis mit den Ministern des Innern und der Justiz, daß die Aufhebung dieser Verordnungen zu veronlossen und ihr Ersatz durch onderweite von den Bezirks-Regierungen ousgehende Verordnungen herbeizuführen sei. Die onzudrohenden Strafen sind als Kriminolstrofen wegen Übertretungen zu behondeln. Während nach dieser Entscheidung des Kammergerichts alle von Regierungen, Regierungspräsidenten und Oberpräsidenten erlossenen Verordnungen, welche Strofondrohungen für Eltern wegen Schulversäumnis ihrer schulpflichtigen Kinder entholten, ungiltig sind, bestehen alle von den Regierungen, Abteilung für Kirchen- und Schulwesen, erlassenen die Bestrofung von Schulversäumnissen betreffenden Verordnungen zu Recht. Aus Anlaß dieses ministeriellen Erlasses ist diese Moterie in Preußen seitens der Regierungen von neuem geregelt worden.

Wenn im „Allgem. Londrecht" ouch bestimmte Strofen für die Schulversäumnisse nicht festgesetzt sind, so dorf darous doch nicht geschlossen werden, daß die Schulversäumnisse überhaupt straflos bleiben sollen. Wie in „Bestrofung der Schulversäumnisse" („Der Rechtsschutz." Beiloge zur Preuß. Lehrer-Zeitung Nr. 4, 1896) ausgeführt wird, wor es zur Zeit des preußischen Landrechts noch nicht ein ollgemein onerkonnter strafrechtlicher Grundsotz, daß das Gesetz auch das Strafmaß, wenn ouch nur durch Festsetzung einer Höchst- und Mindestgrenze, zu bestimmen hobe. Das Gericht hält sich vielmehr nicht selten on sog. „willkürliche" Strafen, wobei es dem Ermessen des Richters überlassen wird, ob und in welcher Höhe er eine Strafe festsetzen will. Noch Artikel VIII des Einführungsgesetzes zum Preußischen Strafgesetzbuch vom 14. April 1851 soll nun in Moterien, die im Strafgesetzbuch nicht geregelt sind — und dozu gehört die Bestrofung der Schulversäumnisse —, eine Handlung, die mit willkürlicher Strofe bedroht ist, ols eine Übertretung ongesehen und mit der Übertretungsstrafe (Geldstrofe von 10 Sgr. bis 50 Thlr. oder Gefängnis von 1 Tag bis 6 Wochen) belegt werden. Durch die Einführung des Reichsstrafgesetzbuches, dos gleichfolls die Bestrafung der Schulversäumnisse nicht zum Gegenstande seiner Vorschriften macht, ist eine Änderung nur insoweit eingetreten, ols nunmehr nur ouf die jetzige Übertretungsstrafe (Geldbuße von 1 bis 150 M oder Haft von 1 Tag bis 6 Wochen) erkannt werden dorf. — Sonoch gelten in Preußen für die Bestrofung der Schulversäumnisse folgende Grundsätze: Polizeiverordnungen, d. h. Verordnungen, die von der Provinzial- oder Bezirks-Polizeibehörde erlossen sind und Strofen für Schulversäumnisse festsetzen, sind ungiltig; auf Grund derselben konn keine Bestrafung erfolgen. Wo eine diesen Gegenstand regelnde Verordnung der Schulaufsichtsbehörde (Schulabteilung der Regierung) besteht, ist diese anzuwenden. Natürlich dorf das Strofmaß die gesetzliche Grenze von 150 M oder 6 Wochen Hoft nicht überschreiten. Wo eine solche Ver-

ordnung nicht besteht, kann im Gebiete des „Allgem. Landrechts“ unmittelbar auf Grund des § 48 Teil II Titel 12 auf Geldstrafe oder Haft bis zu 6 Wochen erkannt werden. Durch Kabinettsordre vom 14. Mai 1825 ist diese Vorschrift des Allgem. Landrechts auf den ganzen damaligen Umfang der Monarchie ausgedehnt worden.

Wer für den Schulbesuch verantwortlich ist und wer bei etwaigen Schulversäumnissen die Strafe zu tragen hat, ergiebt sich aus nachstehender Verordnung der Regierung zu Königsberg i. Pr. vom 12. August 1895.

§ 1. Eltern und deren Stellvertreter, sowie alle diejenigen Personen, deren Obhut schulpflichtige Kinder unterstellt sind, insbesondere Dienst- und Lehrherren, haben dafür Sorge zu tragen, daß die zum Schulbesuch der öffentlichen Volksschule verpflichteten Kinder die Schulstunden regelmäßig besuchen.

§ 2. Wird der Schulunterricht von schulpflichtigen Kindern nach Feststellung der zuständigen Schulbehörde ohne genügenden Grund versäumt, so werden die im § 1 bezeichneten Personen für jeden Tag, an dem eine solche Versäumnis stattfindet, und für jedes Schulkind mit einer Geldstrafe von 25 Pf. bis 2 Mk. und, falls diese nicht beigetrieben werden kann, mit Haft von 6 bis 48 Stunden bestraft.

§ 3. Arbeitgeber, die ohne Erlaubnis der zuständigen Schulbehörde entweder schulpflichtige Kinder während der Unterrichtsstunden beschäftigen oder die Beschäftigung solcher Kinder in ihrem Dienst während der Unterrichtsstunden durch ihre Aufseher, Gehilfen oder Arbeiter dulden, werden, sofern nicht nach dem Gesetz eine härtere Strafe verwirkt ist, für jeden Tag einer derartigen Beschäftigung eines schulpflichtigen Kindes mit einer Geldstrafe von 1 bis 30 M und, falls diese nicht beigetrieben werden kann, mit verhältnismäßiger Haft bestraft.

Die Strafverschärfung in § 3 hat darin ihren Grund, daß die Schulversäumnis zu dem Zwecke herbeigeführt ist, um die Beschäftigung des Kindes seitens eines Arbeitgebers während der Schulstunden zu ermöglichen.

Zu den Schulstunden, deren Versäumnis eine Strafe nach sich ziehen kann, sind auch die Turn- und die Handarbeitsstunden, wie auch alle Schulfeiern zu rechnen. Bezüglich der letzteren führt ein im Centralblatt pro 1896, S. 742 veröffentlichtes Erkenntnis der Strafkammer des Landgerichts zu Elberfeld vom 6. August 1896 folgendes aus: Wenn bei einer Schulfeier, wie solche am Kaisersgeburtstage abgehalten wird, eine Ansprache an die Kinder stattfindet und die letzteren ihre Leistungen auf dem Gebiete des Unterrichts (Gesang, Vorträgen oder Spielen) zeigen, so kann es nicht dem geringsten Zweifel unterliegen, daß diese Feier einen Teil der unterrichtlichen und erziehlichen Aufgaben der Schule bildet. Eine solche Feier hat für das schulpflichtige Kind den vollen Wert einer Lehrstunde; denn sie trägt zur Lösung der Aufgabe bei, welche der Schulunterricht durch Erweckung und Stärkung des vaterländischen Gefühlslösen soll.

Der Lehrer hat die Strafliſten in der Regel dem Ortsschulinspektor oder den Ortsschulbehörden einzureichen, die sie prüfen und mit etwaigem Strafvorschlag versehen. Die zuständigen Polizeibehörden haben dann die Strafen zu vollziehen. Da durch die Schulstrafen der beabsichtigte Erfolg nur dann zu erreichen ist, wenn sie der Schulversäumnis unmittelbar folgen, so ist die thunlichste Beschleunigung der Schulversäumnissachen eine unbedingte Pflicht. Ferner ist, wie eine Verfügung der Regierung zu Gumbinnen ausführt, von den Ortsschulinspektoren und den Polizeibehörden die sorgfältigste Prüfung der Frage zu erwarten, ob die Schulversäumnis genügend entschuldigt ist, damit nicht in Fällen, wo den Betroffenen thatsächlich kein Verschulden zur Last fällt, trotzdem die festgesetzten Strafen zur Vollstreckung gelangen, weil die Betroffenen aus Furcht vor Weiterungen und Kosten es vorziehen, von dem Antrage auf gerichtliche Entscheidung gegen die polizeiliche Strafverfügung abzusehen.

**Litteratur:** Ärztlicher Verein in Bochum, Denkschrift über die Schulüberbürdungsfrage. Centralbl. f. allgemeine Gesundheitspflege 1883. — Gutachten der Kgl. Preuß. Wiss. Deputation für das Medizinalwesen, betr. den Beginn der Schulpflicht. Centralblatt f. d. ges. Unterrichtsverwaltung in Preußen 1884. — Ärztliches Gutachten über das Elementarschulwesen Elsaß-Lothringens. Straßburg 1884. — Engelhorn, Schulgesundheitspflege. Stuttgart 1888. — Rembold, Schulgesundheitspflege. Tübingen. — Kirchner, Untersuchungen über die Entstehung der Kurzsichtigkeit. Zeitschr. f. Hygiene 1889. Bd. XII. — Monumenta Germaniae Paedagogica. Berlin. Von 1889 an. — Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. Berlin. Von 1890 an. — Clausnitzer, Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes. Berlin 1891. — Janke, Der Beginn der Schulpflicht. Bielefeld 1891. — Schulpflicht und Versäumnisstrafen. „Der Rechtsschutz.“ Beilage zur Preuß. Lehrer-Zeitung 1891, Nr. 12. — Eine Beschränkung der Schulpflicht. Preuß.

Lehrer-Zeitg. 1893, Nr. 201. — v. Goßler, Preußens öffentliche Volksschulen. Ergänzungsheft zur Zeitschr. des Kgl. Statistischen Bureaus. Berlin 1893. — Janke, Mit welchem Alter soll die allgemeine Schulpflicht beginnen? Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1893. — Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. Stuttgart 1898. — Außerdem: Centralbl. f. d. ges. Unterrichtsverwaltung in Preußen. — Sammlung von Verfügungen aus den verschiedenen Regierungsbezirken. — Einzelne Entwürfe und Denkschriften zu den Unterrichtsgesetzen. — Sammlungen von Schulverordnungen ꝛc.

Berlin. O. Janke.

## Schwachsinn

1. Definition. 2. Einteilung. A. Der erworbene Schwachsinn. B. Der angeborene Schwachsinn. 3. Häufigkeit des angeborenen Schwachsinns. 4. Ursachen des angeborenen Schwachsinns. 5. Pathologisch-anatomische Grundlage. 6. Spezielle Besprechung der 3 Hauptformen. a) Idiotie. I. Symptome. II. Behandlung. b) Imbecillität. I. Symptome. II. Behandlung. c) Debilität. I. Symptome. II. Erkennung. III. Behandlung.

**1. Definition.** Unter der Bezeichnung Schwachsinn faßt man alle diejenigen Geisteskrankheiten zusammen, deren Hauptmerkmal ein sog. Intelligenzdefekt ist. Der letztere ist durch eine krankhafte Armut an Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen (Associationen) gekennzeichnet, er deckt sich also im wesentlichen mit dem, was man auch als Gedächtnis- und Urteilsschwäche bezeichnet.

**2. Einteilung.** Der Schwachsinn ist bald angeboren bald erworben. Den ersteren bezeichnet man auch als Imbecillität, den letzteren als Demenz. Beide treten in den verschiedensten Formen auf. Diejenigen Fälle des Schwachsinns, in welchen sich derselbe in den ersten Lebensjahren — z. B. im Anschluß an eine Gehirnkrankheit —, also vor Vollendung des Gehirnwachstums entwickelt hat, werden zu dem angeborenen Schwachsinn gerechnet. Im allgemeinen kann man sagen, daß der Intelligenzdefekt des angeborenen Schwachsinns in der Unfähigkeit besteht, Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen in normaler Zahl zu erwerben, während der Intelligenzdefekt des erworbenen Schwachsinns in dem Verlust der früher in normaler Weise erworbenen Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen besteht.

A. **Der erworbene Schwachsinn (Dementia).** Aus dem soeben Gesagten ergiebt sich bereits, daß ein erworbener Schwachsinn im Kindesalter nicht häufig ist. Man rechnet eben diejenigen Fälle, in welchen eine Gehirnkrankheit schon erworbene Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen eines kindlichen Gehirns zerstört, trotzdem zum angeborenen Schwachsinn, weil eine solche Gehirnkrankheit im Kindesalter in der Regel, da sie das Gehirn vor Abschluß seiner Entwickelung trifft, auch eine Unfähigkeit zur normalen Weiterentwickelung und daher einen Intelligenzdefekt im Sinne des angeborenen Schwachsinns bedingt.

Erst gegen die Pubertät hin kommt im Kindesalter eine Form des erworbenen Schwachsinns häufiger vor, die Hebephrenie oder Dementia hebephrenica. Unter dem Stichwort Hebephrenie ist diese Form ausführlich besprochen worden. Dazu kommen noch vereinzelte Fälle von Dementia paralytica, traumatica ꝛc., welche wegen ihrer Seltenheit keiner besonderen Betrachtung bedürfen.

B. **Der angeborene Schwachsinn (Imbecillität).** Der angeborene Schwachsinn wird meist in 3 Unterformen eingeteilt: Idiotie, Imbecillität s. str. und Debilität. Diese Einteilung beruht ausschließlich auf dem Grad des Intelligenzdefektes, sie beansprucht daher keineswegs scharfe Grenzen zu ziehen.

**3. Häufigkeit des angeborenen Schwachsinns.** Eine Statistik über die Häufigkeit des angeborenen Schwachsinns hat große Schwierigkeit, weil erstens, wie später besonders erörtert werden wird, die Übergänge zwischen geistiger Gesundheit (Vollsinn) und Debilität fließend sind, und zweitens die Angehörigen sehr oft versuchen, den Schwachsinn eines Familiengliedes zu verheimlichen. Dazu kommt, daß bei Kindern im 1. Lebensjahre die Erkennung des angeborenen Schwachsinns selbst für den erfahrenen Arzt sehr schwierig ist. In Deutschland kommt wahrscheinlich auf ungefähr 150 Einwohner ein Schwachsinniger. Die Zahlen Kollmanns sind viel zu niedrig, da er die vielen Debilen nicht mitgezählt hat. In anderen Ländern ergeben sich zum Teil erheblich abweichende Zahlen. Sehr bemerkenswert ist die ungleichmäßige Verteilung des angeborenen Schwachsinns in den verschiedenen Gegenden. In manchen Ortschaften, Kreisen ꝛc. kommt der angeborene Schwachsinn geradezu endemisch vor. Diese endemische Form tritt oft unter dem Bild des sog. Cretinismus (s. u.) auf. So fand z. B. Brandes im alten Königreich Hannover im Jahre 1856 in einzelnen Ortschaften auf 35 Einwohner 1 Angeboren-Schwachsinnigen, und dabei berücksichtigte Brandes bei seiner

Zählung nur die schwereren Fälle. Die Ursachen eines solchen endemischen Auftretens sind in dem Spezialartikel über Cretinismus nachzulesen. Im allgemeinen scheinen die schwereren Formen des angeborenen Schwachsinns bei dem männlichen Geschlecht etwas häufiger.

**4. Ursachen des angeborenen Schwachsinns.** Eine sorgfältige Statistik besitzen wir auch hier nur für die schwereren Fälle, also Idiotie und Imbecillität s. str. So hat die Zeitschrift für das Idiotenwesen im Jahre 1882 eine Statistik über die Ursache der Idiotie bei den Insassen der deutschen Idiotenanstalten veröffentlicht. Es ergab sich bei 18 % Vorkommen von Nervenkrankheiten in der Familie, bei 9 % Trunksucht des Vaters (selten der Mutter), bei 5 % Blutsverwandtschaft der Eltern. In denjenigen Fällen, in welchen der Schwachsinn sich erst jenseits der Geburt entwickelte, spielen die Meningitis (22 %), Rhachitis (4 %), Kopfverletzungen (11 %) und Infektionskrankheiten (6 %) eine Hauptrolle. Sorgfältiger ist die Statistik Pipers für die Idiotenanstalt in Dalldorf (416 Fälle). Piper konnte für 23 % aller Fälle der angeborenen Idiotie (mit Ausschluß der in der Kindheit erworbenen) Tuberkulose in der Familie, für 18 % Geisteskrankheit in der Familie, für 10 % Trunksucht des Vaters, für 7 % Epilepsie in der Familie, für 5 % Syphilis, für 3 % Blutsverwandtschaft der Eltern nachweisen. Wahrscheinlich ist erbliche neuropathische Belastung noch häufiger, als es nach diesen Zahlen scheint. Dahl fand bei 50 %, Langdon Down bei 45 %, Koch bei 60 % erbliche Belastung. Auch Tuberkulose der Eltern ist häufiger. So fand sie Kerlin in 56 % bei den Eltern. Für die in der Kindheit erworbene Idiotie war nach Piper bei 38 % eine Infektionskrankheit (Scharlach, Masern, Diphtherie, Typhus), bei 20 % ein Fall (Kopfverletzung ꝛc.), bei 9 % Rhachitis (nach Looft bei 19 %), bei 9 % sog. Gehirnentzündung, bei 6 % eine Störung der Geburt verantwortlich zu machen. Zangengeburt hatte in 5 Fällen stattgefunden, doch konnte sie nur in einem als Ursache der Idiotie gelten. Uneheliche Geburt war bei 10 % festgestellt.

Meine eigenen statistischen Beobachtungen beziehen sich ausschließlich gerade auf die Debilität und leichte Imbecillität und können sonach die soeben angeführten Statistiken in willkommener Weise ergänzen. Danach sind als die wichtigsten aetiologischen Faktoren anzusehen:

1. Erbliche neuro- bezw. psychopathische Belastung: mit 53 %;
2. Erbliche Syphilis: mit 18 %;
3. Nicht-syphilitische Herderkrankungen des Gehirns: mit 7 %;
4. Akute Infektionskrankheiten: mit 2 %;
5. Ausgeprägte Rhachitis: mit 8 %;
6. schwere Störungen des Geburtsaktes: mit 8 %;
7. schwere Kopfverletzungen: mit 8 %;
8. Frühgeburt (7-Monatkinder): mit 4 %;
9. Nahe Blutsverwandtschaft der Eltern: mit 4 %;

Dazu ist noch folgendes zu bemerken. Die erbliche Belastung ist auffällig oft konvergent, d. h. väter- und mütterlicherseits vorhanden. Leichte einseitige Belastung habe ich überhaupt nicht mitgerechnet. Bemerkenswert ist, daß relativ oft auch Trunksucht und Diabetes in der Aszendenz vorliegen. Die Herderkrankungen sind fast stets solche des Gehirns; meist handelt es sich um Encephalitis. In einem — in der obigen Aufzählung nicht eingerechneten — Fall lag eine spinale Kinderlähmung vor. Den Infektionskrankheiten kommt nach meiner Statistik eine geringere Bedeutung zu. Allerdings habe ich 5 Fälle, in welchen eine Infektionskrankheit (Malaria, Diphtherie, Scharlach, Typhus, Rückfallfieber) eine unmittelbare schwere Exacerbation des Intelligenzdefektes zur Folge hatte, nicht mitgezählt. In diesen 5 Fällen lag unzweifelhaft schon vor der Infektionskrankheit ein Intelligenzdefekt vor: das Kind hatte z. B. erst im 3. Jahre sprechen gelernt u. dergl. m. Die niedrigere Prozentziffer für Rhachitis erklärt sich zum Teil daraus, daß die von mir bei dieser Statistik verwerteten Kinder vorzugsweise aus besseren Kreisen stammen. Als Kopfverletzungen habe ich nur diejenigen Fälle gezählt, bei welchen eine schwere Hirnerschütterung (Bewußtlosigkeit, Erbrechen, Pulsverlangsamung, Schädelfraktur) sicher nachgewiesen war. In 5 weiteren Fällen bedingte eine Kopfverletzung eine schwere Exacerbation eines schon vorhandenen Intelligenzdefektes. In allen denjenigen Fällen, in welchen nahe Blutsverwandtschaft der Eltern vorlag, lagen zugleich in der Aszendenz Psychosen oder schwere Neurosen vor; es bleibt also sehr fraglich, ob die Blutsverwandtschaft als solche für die Debilität verantwortlich zu machen ist. Seltene ätiologische Faktoren sind: Alkoholgenuß in den ersten Lebensjahren (2 %), eine schwere Bandwurmkur in einem Fall, ein schwerer Typhus der Mutter während der

Gravidität in einem Fall, ein schwerer Unfall der Mutter während der Gravidität in einem Fall. Eine in den ersten Lebensjahren aufgetretene Otitis media mit völliger oder fast völliger Taubheit lag bei 5 % vor. Andere ätiologische Momente (Schrecken der Mutter während der Gravidität, adenoide Wucherungen, sehr jugendliches oder sehr vorgerücktes Alter der Eltern ꝛc.) sind so zweifelhaft, daß ich auf ihre zahlenmäßige Anführung verzichte. Sehr schwierig ist die ätiologische Würdigung der Skrofulose, also der Lymphdrüsentuberkulose. Nach Ireland liegt sie bei zwei Drittel aller Imbecillen vor. Ich habe jedoch erhebliche Bedenken, die in der That sehr häufigen Drüsenschwellungen stets auf Skrofulose zu beziehen.

Sehr oft wirken mehrere dieser ätialagischen Faktoren zusammen.

Nicht selten wird auch Epilepsie als Ursache der kindlichen Idiatie angeführt. Diese Anführung beruht auf einem Irrtum; zwar sind Krämpfe nicht selten bei Idiotie — sie finden sich bei etwa einem Drittel der schweren Fälle —, aber sie sind nicht die Ursache der Idiatie, sondern dem Intelligenzdefekt koordinierte Folgeerscheinungen der Gehirnkrankheit.

Bemerkenswert ist, daß überall männliche Imbecille weit häufiger sind als weibliche.

**5. Pathologisch-anatomische Grundlage des angeborenen Schwachsinns.** Früher nahm man an, daß ziemlich oft der angebarene Schwachsinn — auch in schwerer Form — vorkomme, ohne daß die Sektian eine Grundlage für den Schwachsinn ergiebt. Heute kann man sagen, daß eine solche Grundlage bei sorgfältiger makroskopischer und mikroskopischer Untersuchung in den ausgeprägteren Fällen niemals vermißt wird. Der angeborene Schwachsinn ist sanach, wenigstens in den ausgeprägten Fällen, den organischen, d. h. mit nachgaeisbaren Zerstörungen verlaufenden Hirnkrankheiten zuzurechnen. Die Zerstörung selbst kann sehr verschiedenartig sein; sie kann zerstreut oder herdförmig, makroskopisch oder mikroskopisch auftreten. Gemeinsam ist allen Fällen, daß die graue Hirnrinde und ihre Assaciationsfasern nicht in normaler Weise entwickelt bezw. erhalten sind. Wie jede Geisteskrankheit, ist auch die Idiatie eine Hirnrindenkrankheit. Häufigere Befunde bei der Imbecillität sind folgende:

1. Abnormer Verlauf der Furchen und Windungen.

2. Allgemeiner Schwund, zuweilen auch Pseudohypertrophie der Hirnrinde.

3. Herderkrankungen (Blutungen, Erweichungen ꝛc.), welche die Rinde in Mitleidenschaft ziehen.

4. Schwund der Assaciationsfasersysteme einschließlich des sag. Hirnbalkens, welcher die beiden Hemisphären des Gehirns verbindet.

5. Abnorme Flüssigkeitsansammlungen in den Hirnhäuten und Hirnventrikeln (sog. Hydrocephalus externus und internus.)

Hand in Hand mit diesen Gehirnbefunden gehen bestimmte Veränderungen an den Schädelknachen. Bald verwachsen alle oder einzelne Nähte der Schädelknachen zu früh und bedingen dadurch eine abnarme Enge der Schädelkapsel (Mikrocephalie) oder eine abnorme einseitige Ausdehnung in bestimmten Richtungen (Tyrsocephalie ꝛc.); bald verspätet sich die Nahtbildung oder bleibt ganz aus, woraus sich meist eine abnorme Weite der Schädelhöhle (Makrocephalie) ergiebt. Über das ursächliche Verhältnis der Schädelanamalie zur Gehirnanamalie bestehen noch Meinungsverschiedenheiten. Zuweilen mag z. B. infolge einer verfrühten Nahtverknöcherung und konsekutiver Mikrocephalie Mikrencephalie, also eine Entwickelungshemmung des Gehirns eintreten. Viel häufiger bedingt umgekehrt eine Wachstumsstörung des Gehirns sekundär einen abnarmen Schädelbau. Hierfür spricht z. B. die Thatsache, daß die Verkleinerung des Hirnschädels meist viel unerheblicher ist als die Kleinheit des Gehirns.

Aus den angeführten Momenten ergiebt sich ahne weiteres, daß auch das Gehirngewicht im ganzen bei dem angeborenen Schwachsinn meist abnarm niedrig ist. So betrug es z. B. bei einem 9jährigen schwachsinnigen Mädchen nur 171 g, während das normale Hirngewicht für weibliche Individuen dieses Alters ca. 1200 g beträgt.

Da die Wachstumsstörung des Gehirns ast asymmetrisch ist, also einseitig überwiegt, so findet man ast eine abnorme Differenz zwischen dem Gewicht der linken und dem der rechten Großhirnhemisphäre. Dieser Asymmetrie des Gehirns entspricht ost ein asymmetrischer Bau des Hirnschädels (Plagiocephalie).

In der weiteren Besprechung sind die 3 oben angeführten Formen, Idiotie, Imbecillität und Debilität getrennt zu behandeln. Da die Idiatie und Imbecillität meist ausschließlich der spezialärztlichen Behandlung zufallen, die

Debilität hingegen in der Regel wenigstens zum Teil dem Pädagogen überlassen bleibt, beanspruchi die Debilität eine besonders eingehende Darstellung, während die Idiotie und Imbecillität nur kurz behandelt werden sollen.

**6. Spezielle Besprechung der 3 Hauptformen des angeborenen Schwachsinns.**

a) Idiotie. I. Symptome. Die Empfindungen des Idioten sind, sofern keine Komplikationen vorliegen (Netzhauterkrankungen, Schwund des Sehnerven u. s. f.), meist normal. Pathologische Empfindungen (Halluzinationen, Illusionen) kommen nicht vor. Das Hauptsymptom ist der Intelligenzdefekt, d. h. die Unfähigkeit Vorstellungen, d. h. Erinnerungsbilder von Empfindungen zu erwerben oder gar die etwa erworbenen Vorstellungen assoziativ zu verknüpfen. So oft auch dem Idioten Gegenstände oder Personen gezeigt werden, prägt sich ihm doch ihr Erinnerungsbild nicht ein. Keine Änderung des Gesichtsausdruckes verrät jemals ein Wiedererkennen. Seine nächsten Angehörigen, sein Bett, seine Kleider erkennt er nicht wieder. Er unterscheidet keine Farben und meist auch keine Speisen: die Erinnerungsbilder, welche zum Unterscheiden der Empfindungen unerläßlich sind, fehlen ihm. Nur bei etwas höher stehenden Idioten findet man zuweilen einzelne konkrete Erinnerungsbilder und zwar meist optische: ein Lächeln verrät, daß sie das Licht, die Suppe, ein Stück Zucker ꝛc. wiedererkennen. Eine fortlaufende Ideenassoziation fehlt dem Idioten vollständig. Nur einige wenige Vorstellungsverknüpfungen, z. B. der Form und Farbe des Zuckers mit dem süßen Geschmack, werden von höherstehenden Idioten erworben.

Die Gefühlstöne der Empfindung fehlen häufig ganz. Selbst tiefe Stiche scheinen kein Schmerzgefühl hervorzurufen. Nur Sättigung und Hunger sind öfter von Gefühlstönen begleitet. Auch die Gesichtsempfindung glänzender Gegenstände ist oft positiv betont. Sexuelle Lustgefühle, selbstverständlich nur sensorielle, sind oft vorhanden. Der einzige Affekt, welcher etwas häufiger auftritt, ist der Zorn. Entsprechend der Armut an Affekten fehlen bei schwerer Idiotie auch die Ausdrucksbewegungen des Lachens und Weinens.

Die meisten Idioten verfügen nur über einige unartikulierte Laute. Günstigen Falls lernen sie — ähnlich wie dressierte Tiere — auf bestimmte Zurufe mit bestimmten Bewegungen antworten.

Handlungen im engeren Sinn kommen bei den Idioten sehr selten vor. Nur maschinenmäßige Eßbewegungen werden meist erlernt. Viele Idioten stecken alles Greifbare in den Mund. Andererseits lernen manche idiotische Kinder nicht einmal an der Mutterbrust zu saugen. Ab und zu beobachtet man ein willkürliches Fixieren glänzender Gegenstände. Viele Idioten lernen weder gehen noch stehen. Eine triebartige Masturbation tritt zuweilen schon im 4. Lebensjahr und noch früher auf. Sehr häufig sind automatische Bewegungen, z. B. stundenlanges Wiegen des Rumpfes oder pendelartiges Wackeln des Kopfes. Nur selten gelingt es, idiotische Individuen an Reinlichkeit zu gewöhnen.

Körperliche Symptome werden niemals vermißt. Teils hängen sie mit der Ursache der Idiotie zusammen — so findet man z. B. syphilitische und rhachitische Symptome, halbseitige Lähmungen, welche auf eine Herderkrankung des Gehirns zurückzuführen sind, ꝛc. — teils sind sie als direkte Symptome der Entwickelungshemmung des Gehirns aufzufassen. Zu den letzteren gehören die allgemeine Herabsetzung der groben motorischen Kraft, die Coordinationsstörungen der Bewegungen und endlich viele sog. Degenerationszeichen.

Besonders auffällig sind die körperlichen Störungen bei derjenigen endemischen Form der Idiotie, welche als Cretinismus bezeichnet wird. Bei diesem findet man meist ausgeprägten Zwergwuchs: die Kleinheit des Rumpfes, dessen Wachstum mitunter schon mit dem 5. Lebensjahr aufhört, steht in grellem Kontrast zu der Makrocephalie. Die Wirbelsäule ist oft verkrümmt. Infolge von Wucherungen des Fettgewebes und sog. myxödematöser Veränderungen kommt es zu seltsamen Hautwulstungen, namentlich an den Lippen und Augenlidern. Die Schilddrüse ist bald verkümmert, bald zu einem Kropf angeschwollen. Die Genitalien sind oft verkümmert. Sehr auffällig ist auch die Verbildung des Gesichtsschädels: die Nase erscheint meist aufgeworfen, die Nasenwurzel tiefliegend und breit, die Augen stehen daher weit voneinander ab, ihre Höhlen sind breit, aber nicht tief, die Kiefer und Jochbeine erscheinen stark vorgeschoben (Prognathismus).

II. Die Behandlung der Idiotie ist ganz dem Arzt zu überlassen. Keinesfalls ist der Idiot zur Schule zuzulassen. Spätestens vom 6. Lebensjahr ab ist das idiotische Kind einer Idiotenanstalt zuzuführen, wofern nicht aus-

nahmsweise günſtige häusliche Verhältniſſe eine ſachgemäße ärztlich-pädagogiſche Erziehung und Behandlung im Hauſe geſtatten. Da eine abſolute Unerziehbarkeit überhaupt nicht exiſtiert, ſo iſt ein einfaches Gehenlaſſen unbedingt, ſelbſt in den ſchwerſten Fällen, zu verwerfen.

b) Imbecillität ſ. ſtr. I. Symptome. Empfindungsſtörungen beſtehen in der Regel nicht. Der Vorſtellungsſchatz des Imbecillen iſt erheblich größer als derjenige des Idioten. Der Imbecille erwirbt eine große Anzahl einfacher konkreter Erinnerungsbilder. Er unterſcheidet zahlreiche Perſonen und Gegenſtände und erkennt ſie oft wieder, auch wenn er ſie viele Wochen und ſelbſt Monate nicht geſehen hat. Die meiſten Imbecillen wiſſen Geldſtücke richtig zu unterſcheiden. Viele erwerben auch einige Farbenvorſtellungen, ſo die Vorſtellungen von Weiß, Schwarz, Rot, Gelb. Die Zahlenvorſtellungen reichen ſelten bis 10. Die Vorſtellungen „größer“ und „kleiner“, „mehr“ und „weniger“ werden wenigſtens für grobe räumliche und Zahlenunterſchiede erworben. Die Zeitvorſtellungen („geſtern“, „heute“, „morgen“, „Stunde“, „Jahr“) bleiben ſtets ſehr rudimentär.

Das Wiedererkennen iſt, ſoweit die notwendigen Erinnerungsbilder erworben worden ſind, normal. Sehr erheblich iſt in der Regel die Aufmerkſamkeit geſtört. Der Imbecille iſt meiſt unfähig dieſelbe längere Zeit auf eine Empfindungsgruppe oder Vorſtellungsreihe zu richten. Alle Erziehungsverſuche finden gerade hierin ein faſt unüberſteigliches Hindernis.

Die Ideenaſſociation des Imbecillen beſchränkt ſich auf die Verknüpfung und Aneinanderreihung konkreter Vorſtellungen. Sobald aktuelle Empfindungen fehlen, erſchöpft ſie ſich raſch. Urteile, welche auf der Aſſociation vieler Erinnerungsbilder beruhen, ſind ſelten. Einzelne lernen ausnahmsweiſe in einem ſehr engen Zahlenkreis richtig und mit Verſtändnis addieren.

Die Affekte ſind verglichen mit denjenigen des Idioten ſehr mannigfaltig, verglichen mit denjenigen des Vollſinnigen ſehr monoton. Eine krankhaft geſteigerte Zornmütigkeit iſt oft vorhanden. Faſt alle Affekte ſind egoiſtiſch. Schadenfreude und Rachſucht überwiegen durchaus über Mitleid und Dankbarkeit. Zuneigung zu Angehörigen kommt wohl vor, iſt aber meiſt ſehr oberflächlich. Gefühl für Recht und Unrecht fehlt. Bei höherſtehenden Imbecillen wird dasſelbe zuweilen bis zu einem gewiſſen Grad durch die Furcht vor körperlicher Strafe und die Hoffnung auf ſinnliche Belohnung erſetzt. Bei der Mehrzahl der Imbecillen ſind auch die beiden letztgenannten Affekte nur ſchwach entwickelt. Die ſexuellen Gefühlstöne ſind oft geſteigert. Alle objektiven Intereſſen fehlen meiſtens. In manchen Fällen findet man eine allgemeine Apathie auch für ſenſorielle Gefühlstöne, in anderen ſind die letzteren ſehr lebhaft.

Die Sprache des Imbecillen iſt reich an Wörtern für konkrete Objekte. Mit dem Auftreten einer fortlaufenden Ideenaſſociation ſtellt ſich auch der Satzbau ein. Freilich iſt derſelbe meiſt ſehr einfach. Nebenſätze ſind ſelten, ſelbſt bei höherſtehenden Imbecillen findet man neben Hauptſätzen nur hier und da einen „daß“-Satz. Präpoſitionale Ausdrücke ſind ſchon ziemlich häufig. Konjunktionen — außer den einfachſten koordinierenden und „daß“ — werden faſt ſtets vermißt. „Weil“ kommt ſelten, „obgleich“ niemals vor. Viele lernen die Perſonen (ich, du) ſprachlich unterſcheiden. Die grammatiſche Abänderung der Worte (Deklination, Konjugation) wird von vielen richtig gelernt. Bemerkenswert iſt, daß Sprache und Intelligenzentwickelung zwar meiſt, aber nicht ſtets Hand in Hand gehen. Man findet daher ausnahmsweiſe intellektuell hochſtehende Imbecillen mit geringem Wortſchatz und andererſeits intellektuell tiefſtehende Imbecille mit großem Wortſchatz.

Die Handlungen des Imbecillen ſind — wiederum im Gegenſatz zu denjenigen des Idioten — zuweilen ſehr mannigfaltig. Bei manchen findet man ſogar einen pathologiſch-geſteigerten Bewegungsdrang. Man bezeichnet ſolche Fälle auch als agitierten d. h. erregten Schwachſinn. Andererſeits beobachtet man zuweilen eine auffällige Armut an bewußten Bewegungen. Es weiſt dieſe keineswegs ſtets auf einen größeren Intelligenzdefekt hin, ſondern ſie beruht meiſt auf der oben erwähnten allgemeinen Apathie. Die Entſtehung der Handlungen des Imbecillen iſt dadurch gekennzeichnet, daß zwar aktuelle Empfindungen oft ſehr geſchickt verwertet werden, hingegen Erinnerungsbilder ſich nur in ſehr ſpärlicher Zahl zwiſchen Empfindung und Handlung ſchieben. Was man als Überlegung oder Spiel der Motive bezeichnet, fehlt gewöhnlich ganz. Die Handlungen erſcheinen daher triebartig. Die Nachahmung ſpielt oft eine große Rolle. Sprechen wird ſtets ſehr ſpät gelernt. Manche Imbecillen lernen auch notdürftig leſen und ſchreiben.

Die körperlichen Symptome sind im ganzen weniger ausgeprägt als bei der Idiotie, doch ist zu betonen, daß keineswegs stets ein Parallelismus zwischen dem Intelligenzdefekt und den körperlichen Symptomen besteht. Die Artikulation des Imbecillen ist oft durch Stammeln (Anarthrie) gestört. Mitunter beschränkt sich letzteres auf einzelne Konsonanten. Die Komplikation mit Epilepsie ist häufig.

II. Behandlung. Diese deckt sich ganz mit derjenigen der Idiotie. Speziell ist zu berücksichtigen, daß der Imbecille erfahrungsgemäß entsprechend seiner Befähigung zu komplizierten Handlungen gemeingefährlicher und daher überwachungsbedürftiger ist als der Idiot (frühzeitige sexuelle Vergehen, Bettelei, Brandstiftungen ꝛc.).

c) Debilität. Die Ursachen der Debilität sind oben bereits angeführt worden. Es bedarf nur noch besonderer Hervorhebung, daß man auch bei schwerer Häufung der oben angeführten Ursachen, z. B. bei schwerer konvergenter erblicher Belastung zuweilen doch nur eine relativ leichte Debilität findet. Auch die pathologisch-anatomische Grundlage ist oben bereits besprochen worden. Es ist nur auch hier bemerkenswert, daß man auch bei sehr schweren organischen Herderkrankungen des Kindesalters zuweilen nur einen relativ leichten Grad der Debilität beobachtet.

I. Symptome auf psychischem Gebiet. Die folgende Schilderung trifft für das debile Kind zu, d. h. dasjenige Kind, bei welchem bei durchschnittlicher Weiterentwickelung nach meiner Erfahrung später in mittlerem Alter das charakteristische Bild der Debilität auftritt. Es liegt auf der Hand, daß die Symptome im Kindesalter viel ausgeprägter sind als später, da durch die fortschreitende Hirnentwickelung und die Erziehung noch mancher Defekt ausgeglichen oder gemildert wird. Gerade bei der für die Debilität so charakteristischen Verlangsamung der Hirnentwickelung ist dieser Thatsache in hohem Maß Rechnung zu tragen. Man kann daher wohl sagen, daß das debile Kind in manchen Beziehungen die Defektsymptome des erwachsenen Imbecillen zeigt. Die Einteilung in Idiotie, Imbecillität und Debilität ist für den Erwachsenen gegeben worden. Man darf daher nicht erstaunen, wenn im folgenden in der Symptomatologie des debilen Kindes auch schwere Symptome genannt werden, welche scheinbar in das Gebiet der Imbecillität gehören.

α) Empfindungen. Soweit nicht Komplikationen vorliegen, ist das Empfindungsleben normal. Die Reizschwelle der Empfindung liegt zuweilen etwas hoch, selten tiefer als normal. Im ersteren Falle kann man von einer „Hypästhesie", im letzteren von einer „Hyperästhesie" sprechen. Beide sind auf dem Gebiet der Berührungsempfindungen am ausgesprochensten (taktile Hypästhesie, taktile Hyperästhesie). Hyperästhesie findet man namentlich bei den agitierten Formen (s. u.) Mit der Hypästhesie verbindet sich fast stets eine Herabsetzung der Schmerzempfindlichkeit, eine Hypalgesie. Dieselbe zeigt sich z. B. darin, daß selbst tiefe Nadelstiche kein ausgesprochenes Schmerzgefühl hervorrufen. Ausnahmsweise findet sich auch Hypalgesie ohne Hypästhesie.

Halluzinationen sind selten. Illusionen desgleichen. Nur wenn auf dem Boden einer Debilität — wie dies gelegentlich vorkommt — eine anderweitige Psychose auftritt, findet man nicht selten Sinnestäuschungen.

β) Erinnerungsbilder oder Vorstellungen. Die meisten erwachsenen Debilen besitzen einen sehr großen Schatz einfacher konkreter Erinnerungsbilder. In den leichteren Fällen sind Lücken innerhalb der letzteren überhaupt nicht nachweisbar. Erst Erkundigungen nach der geistigen Entwickelung im Kindesalter bezw. Untersuchungen von jugendlichen Debilen ergeben, daß auch der Erwerb dieser einfachen konkreten Erinnerungsbilder nicht normal ist. Der Debile erwirbt dieselben nämlich durchweg später als das vollsinnige Kind. Bei der Untersuchung ist jedes einzelne Sinnesgebiet zu berücksichtigen. Am auffälligsten zeigt sich die Verlangsamung dieser Bildung der einfachen konkreten Vorstellungen auf dem Gebiet der Farbenvorstellungen. Unter den 85 Kindern unter 16 Jahren, welche ich meiner Statistik zu Grunde gelegt habe, sind nur 12, welche die Hauptfarben (schwarz, weiß, grau, gelb, braun, rot, grün, blau) sämtlich richtig unterscheiden, d. h. entweder die Farbenbezeichnung richtig angeben oder wenigstens einen ähnlich gefärbten Gegenstand nennen können. Namentlich werden erst spät die Vorstellungen grau, blau, grün, braun erworben. In ähnlicher Weise verspätet sich auch die Bildung der Vorstellungen rund, eckig, groß, klein, hoch, niedrig, tief u. s. s. Auch diese Formvorstellungen sind einzeln bei jedem debilen Kind zu prüfen. Weiterhin kommen die rein taktilen Vorstellungen, wie rauh, glatt, weich, hart, in Betracht. Auch diese werden

in der Regel später als normal erwarben. Um die Vorstellungen des Muskelgefühls, die sog. kinästhetischen Vorstellungen zu prüfen, stellt man fest, ob das Kind die Vorstellungen fern, nah, schwer, leicht u. s. f. erwarben hat. Ebenso untersucht man, ob bei geschlossenen Augen das Salz, der Zucker ꝛc. am Geschmack, die Rose am Duft wiedererkannt werden, ob das Kind die Vorstellungen süß ꝛc. besitzt oder nicht. Auf akustischem Gebiet ist auf die Vorstellung hoch und tief oder besser noch auf die Erinnerungsbilder einzelner Melodieen zu prüfen. Im ganzen pflegen die Vorstellungen des Gehörs und des Geschmacks noch am frühesten sich zu entwickeln. Eine genauere Beobachtung lehrt, daß bei dem einen Debilen vorzugsweise die optische, bei dem anderen die taktile, bei einem dritten die akustische Vorstellungsbildung sich verspätet. Diese Thatsache weist — wie viele andere — darauf hin, daß bei der Debilität sehr oft nicht ein gleichmäßiger Defekt auf allen Vorstellungsgebieten oder — physiologisch gesprochen — eine gleichmäßige Erkrankung bezw. Entwickelungshemmung der ganzen Hirnrinde vorliegt, sondern daß es sich um einen lokalisierten oder wenigstens lokal nicht gleichmäßigen Defekt handelt.

Erheblicher und bleibender ist der Defekt auf dem Gebiet der zusammengesetzten Erinnerungsbilder. Es ist dies begreiflich, da die letzteren bereits eine ausgiebige associative Verknüpfung verlangen. Immerhin erwerben die meisten Debilen allmählich auch solche in großer Zahl. Sie lernen zahlreiche Personen an Aussehen und Stimme erkennen. Die alltäglichen Objekte der Umgebung: Möbel, Geräte, die gewöhnlichen Geldstücke, Kleidungsstücke, Speisen, Tiere, Blumen ꝛc. werden richtig erkannt. Sehr schwer gelingt es hingegen, den meisten Debilen zum Wiedererkennen der gewöhnlichen Laubbäume zu verhelfen. Man kann solchen Kindern immer wieder Eiche und Buche zeigen: immer wieder werden sie verwechselt. Noch schwieriger werden successive Vorstellungsverbindungen erworben. Das Nacherzählen einer einfachen Geschichte gelingt debilen Kindern meist erst sehr spät. Damit steht die Verspätung des Erwerbs von Zahlenvorstellungen im Zusammenhang. Unverhältnismäßig spät lernt das Kind Gegenstände richtig abzählen. Mühsam lernt es dies zunächst, indem es jeden Gegenstand mit dem Finger berührt (taktiles und kinästhetisches Abzählen). Noch viel länger dauert es, bis es ohne Hilfe von Berührungs- und Bewegungsempfindungen des Arms bezw. der Finger nur mit den Augen die Gegenstände zählen lernt (optisches Abzählen). Das mechanische Hersagen der Worte der Zahlenreihe beweist selbstverständlich keineswegs den Besitz der Zahlenvorstellungen selbst. Übrigens sind auch in Bezug auf die Zahlenvorstellungen die Unterschiede sehr groß.

Schon die Vorstellungen, welche bis jetzt erwähnt wurden, besitzen eine gewisse Allgemeinheit. Je weiter man zu immer allgemeineren Vorstellungen aufsteigt, um so ausgeprägter ist die Verspätung ihres Erwerbs bei dem Debilen, und viele sehr allgemeine Vorstellungen, namentlich wenn sie zugleich zusammengesetzt sind, werden überhaupt niemals erworben. Man darf sich nur nicht durch den Wortschatz des Debilen täuschen lassen. Seine Wörter verbinden sich sehr oft bei ihm nicht mit denselben allgemeinen Vorstellungen wie bei dem Gesunden, sondern mit weniger allgemeinen oder gar individuellen Vorstellungen. So wird man sich vergeblich bemühen, vielen Debilen die Allgemeinvorstellung „Handwerker" einzuprägen. Sie lernen allerdings das Wort rasch nachsprechen, und wenn man ihnen mehrere einzelne Personen zeigt und sagt, dies sind Handwerker, so lernen wenigstens die leichteren Debilen in der Regel auf diese Personen das Wort Handwerker richtig anwenden; aber die Vorstellung Handwerker haftet an diesen Personen oder wenigstens an den speziellen Beschäftigungen, die der Debile gerade zu sehen bekommen hat. Wechseln die Personen oder wechselt die Beschäftigung nur um ein Geringes, so bleibt die Vorstellung aus. Man muß selbst solche Versuche mit Debilen angestellt haben, um die großen Schwierigkeiten, welche der Bildung solcher Vorstellungen bei der Debilität entgegenstehen, hinreichend zu würdigen.

Ganz ähnlichen, meist noch größeren Hemmnissen begegnet auch die Bildung allgemeiner Beziehungsbegriffe. Das Wort „ähnlich" lernt der Debile rasch, er lernt schließlich auch einen Vorstellungsinhalt mit dem Wort verbinden, aber die mit dem Wort verbundene Vorstellung „ähnlich" haftet bis in späte Jahre, oft zeitlebens an den speziellen ähnlichen Gegenständen, die man ihm gezeigt hat. Sie löst sich von den Einzelvorstellungen nicht los und wird daher nicht allgemein.

Bei dieser Sachlage liegt es auf der Hand,

daß Vorstellungen, welche in sehr komplizierter Weise aus Einzelvorstellungen und Beziehungsvorstellungen zusammengesetzt sind und große Allgemeinheit besitzen, fast gar nicht zur Entwickelung gelangen. Vorstellungen wie Eigentum, Pflicht, Recht, Staat, Vaterland, Religion ꝛc. sind bei ihm besten Falls nur durch Worte vertreten. Nur die leichtesten Debilen erwerben schließlich auch diese Vorstellungen wenigstens in beschränktem Umfang.

Bei allen diesen Defekten ist der sog. Wissensschatz mancher Debilen relativ groß. Sie geben Geburtsjahr, Heimatsort, Landeszugehörigkeit, den Regent des Heimatlandes, einfache geschichtliche und geographische Daten ꝛc. richtig an. Indes sind diese Kenntnisse meist mechanisch durch öftere Wiederholung erworben. Wie man sich leicht durch entsprechende Kontrollfragen überzeugen kann, fehlt ein adäquater Vorstellungsinhalt.

Das Wiedererkennen ist im Kindesalter bei den Debilen entsprechend der geschilderten Einschränkung des Vorstellungsschatzes beschränkt. Während anfangs auch konkrete Einzelobjekte bezw. Einzelreize (wie Farben) viel länger als bei dem vollsinnigen Kind nicht erkannt und verwechselt werden, gleicht sich später dieser Unterschied in den leichteren Fällen vollständig aus. Bei den Debilen ist das sog. sinnliche Gedächtnis für Einzelobjekte sogar oft sehr scharf. Nur wenn es sich um das Wiedererkennen sehr zusammengesetzter Objekte (simultaner oder successiver Objektreihen) handelt, ist auch späterhin ein Defekt unverkennbar. In der Kindheit ist bei dem Debilen das Wiedererkennen oft noch durch eine Associationsstörung beeinträchtigt. Ich kenne viele debile Kinder, welche z. B. die Vorstellungen der Hauptfarben schließlich erworben haben. Sie suchen z. B. alle grüne Täfelchen aus einem Haufen verschiedenfarbiger Täfelchen meist richtig heraus, bezeichnen auch die meisten grünen Gegenstände meist richtig als grün: und doch kommt es hin und wieder vor, daß sie plötzlich wieder einmal einen grünen Gegenstand als rot oder einen roten als grün bezeichnen. Fährt man sie energisch an oder fragt man nach einer Pause wieder, so antworten sie wieder richtig. In diesen Fällen ist die Vorstellung „grün" gebildet, aber die richtige Association der Vorstellung an die Empfindung versagt noch öfters.

Die Aufmerksamkeit ist, wie bei der Imbecillität, auch bei der Debilität ungemein oft gestört. Zunächst findet man sehr oft eine sog. Hyperprosexie, d. h. in fortlaufendem Wechsel löst bald diese bald jene Empfindung eines Objektes Vorstellungen aus. Eine längere Konzentration der Aufmerksamkeit auf einen Reiz, bezw. eine Empfindung gelingt nicht. In anderen Fällen knüpft der Debile selbst an intensive Empfindungen überhaupt keine oder nur langsam und spärlich Vorstellungen. Man bezeichnet diesen Zustand als Aprosexie.

γ. Ideenassociation. Die Ideenassociation selbst ist, wie ich mich oft chronoskopisch überzeugt habe, bei allen Debilen verlangsamt. Nur wenn es sich um die mechanische Reproduktion einzelner Wortreihen handelt, ist sie zuweilen normal oder selbst bis zur Logorrhoe beschleunigt. In letzterem Fall handelt es sich meist um die Mitwirkung einer leichten kontinuierlichen Exaltation. Inhaltlich entwickelt sie sich bei dem Debilen im Kindesalter nur sehr langsam. Urteilsassociationen treten unverhältnismäßig spät auf. Aber auch dieser Defekt gleicht sich allmählich zum Teil aus. Bei dem erwachsenen Debilen sind daher die meisten Urteilsassociationen, soweit sie sich an konkrete Vorstellungen anlehnen, oft normal. Nur wo zahlreiche komplizierte Vorstellungen zu einem Urteil zusammentreten sollten, versagt seine Association. Er verbirgt seinen Defekt dann gewöhnlich hinter unangebrachten Citaten und hinter dem Nachsprechen unverstandener Urteile, die er von anderen gehört hat. Einwänden gegenüber verharrt er mit viel Eigensinn, aber wenig Gründen auf diesen entlehnten Urteilen. Überall übersieht er die logische Pointe der Einwände, welche ihm entgegengehalten werden.

Zur Entwickelung von wahnhaften Associationen (Wahnvorstellungen) kommt es bei der unkomplizierten Debilität nicht; es ist jedoch zu betonen, daß gerade auf dem Boden der Debilität sich nicht selten im Kindesalter eine komplicirende, chronische, gerade durch Wahnvorstellungen charakterisierte Geistesstörung, bald die originäre Paranoia bald die hypochondrische Paranoia, entwickelt.

Ziemlich häufig begegnet man Zwangsvorstellungen, d. h. Vorstellungsverbindungen, die widersinnig sind, deren Widersinn dem Kranken bekannt ist und welche ihn trotzdem verfolgen und in seinem Handeln beeinflussen. So glaubt ein debiles Mädchen sich bei jeder Berührung eines Gegenstandes zu beschmutzen; dasselbe Kind fürchtet, wenn sie ihre Strümpfe, ihr Schreibzeug ꝛc. nicht genau parallel hinlegt,

werde ein Unglück eintreten. Zeitweise wird sie auch von der Vorstellung verfolgt, jemand könnte ihr etwas auf die Schläfen schreiben. Ein etwas älteres debiles Mädchen glaubt alle Gegenstände, welche sie sieht, mit dem Finger „antippen" zu müssen. Sie weiß selbst sehr wohl, daß dazu jeder Grund fehlt: „sie müsse es aber doch." Sehr oft habe ich auch ein Symptom bei der Debilität beobachtet, welches bei dem Erwachsenen als Grübelsucht bezeichnet wird. Das Kind knüpft an jede Empfindung Fragen: was ist das? woher kommt das? ꝛc. Die Eltern verwechseln dies Symptom oft mit der normalen Wißbegierde vollsinniger Kinder. Die Krankhaftigkeit dieses Symptomes ergiebt sich daraus, daß die Kinder oft die Antwort gar nicht abwarten oder gar nicht versuchen sie zu verstehen, sondern die Frage wiederholen oder sofort neue Fragen anreihen.

Sehr charakteristisch ist für die Ideenassociation des debilen Kindes auch die von mir sog. Perseveration. Diese äußert sich darin, daß beim Wecken von Vorstellungen (z. B. durch Anruf) fast immer dieselben Vorstellungen associativ vom Kind reproduziert werden. Die Zahl der verfügbaren Vorstellungen und namentlich der associativen Verknüpfungen ist abnorm klein, und auch von dieser Associationsarmut abgesehen haftet eine einmal reproduzierte Vorstellung oft auffällig lange. Dazu kommt, daß die Association sehr häufig nicht eine Objectassociation, sondern eine Verbalassociation ist, d. h. die Association knüpft nicht an den Vorstellungsinhalt, sondern an das Klang- oder Schriftbild des Wortes an. Bei dem vollsinnigen Kind sind solche Verbalassociationen erheblich seltener. Auch diese Eigentümlichkeiten der debilen Ideenassociation gleichen sich weiterhin in den leichteren Fällen fast völlig aus.

Sehr oft ist die Ideenassociation des Debilen auch insofern gestört, als interkurrente Empfindungen fortwährend den normalen Vorstellungsablauf dadurch unterbrechen, daß sie Zwischenvorstellungen auslösen. Endlich ist die Seltenheit von Zielvorstellungen, d. h. Vorstellungen, welche den Ablauf einer längeren Vorstellungsreihe beeinflussen und bestimmen, von großer Bedeutung. Der Debile wiederholt dieselbe Vorstellung unter unwesentlichen Variationen wochenlang, aber er entwickelt keine neuen Reihen im Anschluß an dieselbe.

δ. Gefühle. Die sensoriellen Gefühlstöne sind bei der Debilität häufig ganz normal, nur ist der Gefühlston des Schmerzes in manchen Fällen und zwar zuweilen auch bei erwachsenen Debilen abgestumpft. Die sexuellen Gefühlstöne sind bald sehr schwach bald abnorm stark und frühentwickelt.

Viel langsamer vollzieht sich der Erwerb der intellektuellen Gefühlstöne bei dem Debilen. So fühlbar ihm die Strafe als Empfindung ist, so schwach ist der Gefühlston der Vorstellung einer Strafe. Für die Erziehung und Behandlung der Debilität hat diese Thatsache die größte Bedeutung. Aus ihr erklärt sich die Unwirksamkeit aller Strafen in vielen Fällen von Debilität. Namentlich diejenigen intellektuellen Gefühlstöne, welche man als ethische oder altruistische im weitesten Sinn bezeichnen kann, kommen bei der Debilität niemals zur normalen Entwickelung. Selbst die höchststehenden Debilen erwerben sie zeitlebens nicht in normaler Zahl und normalem Umfang, und zwar auch dann nicht, wenn man in der sachgemäßesten und zweckentsprechendsten Weise diese Gefühlstöne durch die Erziehung zu wecken sucht: sie sind thatsächlich in Folge ihrer krankhaften Hirnbildung unfähig diese Gefühlstöne zu erwerben. Man hat diejenige Form der Debilität, bei welcher die Entwickelungshemmung fast ausschließlich sich in dem Ausbleiben dieser ethischen Gefühlstöne äußert, auch als „moralischen Schwachsinn" bezeichnet. Über die geschichtliche Entwickelung dieses Krankheitsbegriffes ist der Spezialartikel „Moralischer Schwachsinn" zu vergleichen. Es ist begreiflich, daß auch dieser ethische Defekt in vielen Fällen in der Kindheit stärker hervor tritt. Später wird er durch Gewöhnung bezw. Dressur oft maskiert. Im Gespräch bemerkt man ihn ohnehin oft nicht, weil der höherstehende Debile über die Worte für die bez. Gefühlstöne vollständig verfügt, zuweilen sogar mit großem Wortschwall von Pflicht, Tugend ꝛc. spricht.

Im übrigen findet man bald eine normale Intensität und Verteilung der Affekte, bald ein auffälliges Überwiegen der positiven oder der negativen Affekte (Exaltation bezw. Depression) bald eine allgemeine Abschwächung aller Affekte (Apathie). Die Depression ist oft leicht hypochondrisch gefärbt. In 2 Fällen von Debilität habe ich auch einen periodischen Wechsel von Exaltations- und Depressionsphasen (im Sinn eines sog. zirkulären Irreseins) beobachtet. Die Exaltation äußert sich in sinnlosem Renommieren („meine Mutter hat 6 Zirkusreiter im

Logis. ich habe alle Tage Freibillet“). Sehr häufig ist auch eine krankhafte Zornmütigkeit.

ε. Handlungen. Die Handlungen oder das Betragen des debilen Kindes ist einerseits sehr oft durch Entwickelungshemmungen der sog. motorischen Region des Großhirns beeinflußt, andererseits durch die im Vorausgehenden aufgeführten psychischen Krankheitssymptome bestimmt. Der Einfluß der erstgenannten Entwickelungshemmungen äußert sich am klarsten in den einfachsten Bewegungscoordinationen. Das debile Kind lernt, wenn man von komplizierenden Erkrankungen des Centralnervensystems absieht, allerdings fast stets greifen, gehen, sprechen ꝛc., aber durchweg etwas, zum Teil erheblich später als nicht-debile Kinder. Ferner sind alle diese Bewegungen zunächst auch, nachdem sie im Groben erlernt worden sind, noch lange sehr ungeschickt oder in dieser oder jener Richtung gestört. Am raschesten vervollkommnen sich gewöhnlich die Gehbewegungen. Am hartnäckigsten sind in der Regel die Entwickelungshemmungen der Sprache. Sehr oft gleichen sich diese auch in späterem Alter nicht völlig aus. Über ein Viertel der von mir statistisch verwerteten debilen Kinder zwischen dem 6. und 15. Jahr weist Sprachstörungen auf. Meist handelt es sich um sog. Stammeln, d. h. undeutliche Artikulation einzelner oder mehrerer Buchstaben (näselnde Aussprache des n ꝛc.). Dieselbe Erscheinung findet sich bekanntlich auch oft bei dem normalen Kind. Der krankhafte Charakter des Stammelns bei dem debilen Kind verrät sich wiederum darin, daß die Korrektur so sehr viel später erfolgt als bei dem normalen Kind. Oft tritt an Stelle des Stammelns auch die Ersetzung des mißlingenden Konsonaten durch einen anderen (z. B. Tatte statt Tasse, Tette statt Kette, Mezzer statt Messer u. s. f.) oder auch die einfache Weglassung (arti statt artig, leid statt Kleid ꝛc.). Der Ausgleich dieser Störungen hängt namentlich von der Übung ab. Meist gelingt es bei häufiger Übung schließlich doch die richtige Artikulation zu erzielen. Freilich erlebt man zuweilen, wenn dieser Erfolg erzielt ist, daß der anfangs versagende, schließlich durch Übung erworbene Konsonant nun allenthalben an unrichtiger Stelle eingeschoben wird (Rose statt Hose bei einem Kind, welches das r früher stets wegließ). Weitere Störungen ergeben sich bei der Verbindung der Buchstaben zum Wort: Auslassungen und Versetzungen von Buchstaben und Silben sowie Stockungen innerhalb des Worts kommen nicht selten vor. Eigentliches Stottern — im wissenschaftlichen Sinn — ist bei Debilität ziemlich selten. Häufiger ist ein Überhasten der Silben und Wörter, womit sich häufig ein Ineinanderschleifen der Buchstaben, Silben und Wörter verbindet.

Das einfache Greifen lernt das vollsinnige Kind spätestens gegen Ende des 1. Lebenshalbjahrs. Das debile Kind greift nach einem gesehenen Gegenstand oft noch im 2. oder 3. Lebensjahr sehr unsicher. Eine auffällige Ungeschicklichkeit der an das Greifen sich anschließenden komplizierteren Handbewegungen haftet den Debilen oft zeitlebens an, wofern nicht durch Übung die einzelnen komplizierteren Bewegungen speziell gelehrt werden.

Noch viel wichtiger ist der bestimmende Einfluß, welchen die psychischen Krankheitssymptome auf das Handeln des debilen Kindes haben. Meist fällt den Eltern zuerst auf, daß das Kind nicht spielt wie andere Kinder. Infolge des Ausbleibens der normalen Phantasiethätigkeiten werden mit den Spielsachen keinerlei Vorstellungsreihen verknüpft. Meist zerbricht und zerreißt das debile Kind alles Spielzeug, das ihm gegeben wird. Später spielt es wohl mechanisch und nachahmend, aber der Phantasiemangel bleibt unverkennbar. In den vorgerückteren Kinderjahren fällt meist auch auf, daß das debile Kind sich seine Spielgefährten unter erheblich jüngeren, oft auch sozial tieferstehenden Kindern sucht. Sehr früh macht sich auch der ethische Defekt geltend. Nicht die gewöhnlichen relativ harmlosen Kinderungezogenheiten häufen sich in besonderem Maße, sondern es fällt namentlich das fast absolute Überwiegen bestimmter Gefühle wie Schadenfreude, Neid ꝛc. und die fast absolute Abwesenheit der konträren Gefühle wie Mitleid, Mitfreude ꝛc. auf. Ich kenne leicht-schwachsinnige Kinder, welche jahrelang trotz aller Abgewöhnungsversuche jedem, der an ihnen vorüberging, einen Stoß gaben. Auch zeigt sich oft ein Hang zur Tierquälerei, welcher die normalen analogen Neigungen des Kindesalters weit übersteigt. Dabei kommen oft wunderbare Mischungen der Gefühlstöne vor. Ich kenne z. B. debile Kinder, welche Diebstähle begehen, ihre Geschwister auf jede erdenkliche Weise quälen ꝛc. und andererseits mit rührender Anhänglichkeit an Haustieren (Hund, Katze) hängen. Die pathologische Zornmütigkeit führt schon früh zu sinnlosen Wutaus-

brüchen. Je älter dos debile Kind wird, um so schärfer offenbort sich in seinen Handlungen ein enger Egoismus. Elternliebe, Kinderfreundschoft, Ehrfurcht vor Lehrern entwickeln sich nur rudimentär und sporadisch. Je mehr der Defekt der Vorstellungsbildung sich ausgleicht, um so raffinierter werden die egoistischen Hondlungen. Jedem Gerichtsorzt sind die schlouen Diebstähle debiler Kinder bekonnt. Mon hat oft gefrogt, wie sich die Schlouheit der Ausführung solcher Diebstähle mit dem supponierten Intelligenzdefekt vertroge. Die Erklärung liegt auf der Hond. Sobold dos debile Kind das 8., 9. Johr zurückgelegt hot, sind die meisten konkreten Vorstellungen in normoler Zahl zur Ausbildung gelangt. Zu einem „schlauen" Diebstohl sind nur solche konkreten Vorstellungen und scharfe Empfindungen erforderlich. Intellektuell steht desholb ein solches Kind nicht höher ols z. B. ein Raubtier, welches — ebenfalls mit Hilfe der oktuellen Empfindungen und konkreter Erinnerungsbilder — seiner Beute ouflauert und sich seinen Verfolgern entzieht. Sehr früh zeigt sich auch ein Hang zur Lüge. Anfongs sind die Lügen sehr plump, später oft sehr roffiniert. Oft fällt die Zwecklosigkeit der einzelnen Lüge auf. Bei vielen Kindern macht sich auch früh ein Hang zur Vogobundoge geltend. Mon beochte in diesem Zusommenhong, doß etwa ein Drittel aller gewohnheitsmäßigen Landstreicher an leichtem ongeborenem Schwachsinn leidet. Ich kenne selbst schwachsinnige Kinder, welche schon im 5. und 6. Lebensjohre Fluchtversuche aus dem Elternhous (sog. „Engnes") ausführten.

Sehr chorokteristisch ist auch die Wirkungsweise von Vorholten und Strofen. Bei Vorholtungen überzeugt mon sich gewöhnlich sehr bold, doß dos Kind die bei seinem Vergehen in Betrocht kommende ethische Vorstellung nicht besitzt bezw. doß die ethische Vorstellung, wenn sie vorhonden ist, des normalen Gefühlstons gonz entbehrt. Ebenso erfolglos sind im allgemeinen Strafen: wenn auch die Strafe ougenblicklich fühlbor ist, dos Erinnerungsbild der Strafe ist im Spiel der Motive einflußlos. Die obsolute Unerziehbarkeit ist daher die gewöhnliche Kloge der Eltern debiler Kinder.

Wenn gegen Ende der Kindheit kompliziertere Urteile und entsprechende Hondlungen von der Schule und dem Leben verlangt werden, so tritt ouch der bleibende Intelligenzdefekt in den Handlungen stärker hervor. Wenn ouch der Debile seine Unfähigkeit zu überlegtem Handeln zuweilen sehr geschickt hinter einem Phrosenschwoll und durch Nachohmung seiner Umgebung versteckt, so versogt dies Verfahren doch, sobold er gezwungen wird selbständig zu handeln. Selbst in dem einfochsten Hondwerk kommt er nicht über den Lehrling hious. In der Schule scheitert er gewöhnlich an dem Aufsotz, on der Syntax, on der gesamten Mathematik. Es ist kein Zufall, doß die sog. Rechenkünstler, welche nochgewiesenermoßen zumeist an Debilität leiden, größtenteils unfähig sind dos Ausziehen einer Kubikwurzel zu lernen.

Die soeben hervorgehobene intellektuelle Unselbständigkeit schließt eine einseitige Begobung auf diesem oder jenem Gebiet, soweit einfach sinnliches Gedächtnis in Betrocht kommt, nicht ous. So findet man zuweilen eine vorzügliche musikalische Begabung selbst bei schwer debilen Individuen. Ebenso findet man mitunter ein nomentlich durch den Kontrost ouffollendes Tolent für die mechonische Erlernung von Sprachen u. dergl. m. Leider wird infolge solcher beschränkten Tolente (Wunderkinder) eine schwere Debilität oft jahrelang übersehen.

Symptome ouf körperlichem Gebiet. Auf körperlichem Gebiet findet man vor allem monnigfache Abnormitäten der Schädelbildung (siehe ouch oben). Dobei ist jedoch zu berücksichtigen, doß viele dieser obnormen Schädelbildungen zuweilen auch ohne Debilität vorkommen und doß ondererseits ouch Debilität ohne obnorme Schädelbildung nicht selten ist. Im Einzelfoll ist der Schädel bald obnorm groß bold obnorm klein bold obnorm osymmetrisch u. s. f. Oft ist ouch der Gesichtsschädel beteiligt (obnormes Vorspringen von Ober- oder Unterkiefer). Hierzu kommen sog. Degenerotionszeichen, d. h. obnorme Bildungen einzelner Körperteile, welche man teils als einfache Entwickelungshemmungen teils ols Entwickelungsstörungen teils vielleicht ouch als otovistische Rückschlöge auffassen muß. Für den Loien kommen bei der Debilität namentlich folgende in Betrocht: osymmetrische Fleckung der Iris, ovale Form der Pupillen, holbmondförmige Hautfolten in den inneren Augenwinkeln (Epicanthus), obnorme Bildung des äußeren Ohres, Ausbleiben der 2. Dentition, obnorm weite oder obnorm enge oder unregelmäßige Stellung und Bildung der Zähne, obnorme

Verteilung der Behaarung (abnorme Wirbelbildung). Verbildungen des Gaumens (z. T. vom Schädelbau abhängig), Verwachsung einzelner Finger (Schwimmhautbildungen), überzählige Zehen und Fingerbildungen, endlich namentlich abnorme Bildungen der Genitalien (Verwachsung des Glieds mit dem Hodensack, Mündung der Harnröhre auf der oberen oder unteren Fläche des Glieds, Zurückbleiben eines oder beider Hoden in der Bauchhöhle, abnorme Entwickelung der Schamlippen u. dergl. m.). Ich kenne nur sehr wenige debile Individuen, bei welchen sich kein einziges Degenerationszeichen gefunden hätte; meist finden sich mehrere.

Sehr oft wird das körperliche Krankheitsbild durch Komplikationen erheblich beeinflußt. So wird man, wenn der Debilität eine Herderkrankung in einer Hemisphäre des Großhirns zu Grunde liegt, meist eine Lähmung der gegenüberliegenden Körperhälfte zu erwarten haben (sog. cerebrale Kinderlähmung). Mit Rücksicht auf solche Lähmungen ist festzuhalten, daß mitunter bei schweren Lähmungen nur eine leichte Debilität und andererseits ganz ohne Lähmungen eine schwere Debilität oder Imbecillität oder Idiotie vorkommt. Ist die Lähmung rechtsseitig (also bei linksseitiger Herderkrankung des Gehirns), so ist meist auch die Entwickelung der Sprache besonders stark beeinträchtigt. Über anderweitige Sprachstörungen s. oben. Zuweilen ist eine solche halbseitige Lähmung von unwillkürlichen an Veitstanz erinnernden Bewegungen begleitet. Handelt es sich nicht um eine absolute Lähmung, sondern nur um eine erhebliche Schwäche (Parese) der einen Körperhälfte, so findet man in der befallenen Körperhälfte neben der Schwäche oft auch eine charakteristische Unsicherheit (Ataxie) oder ein Zittern (Intentionstremor) bei allen Bewegungen.

Eine der häufigsten Komplikationen sind ferner epileptische Krämpfe. Sie finden sich namentlich bei Herderkrankungen des Gehirns, also z. B. bei cerebraler Kinderlähmung, nicht selten aber auch ohne solche. Bald treten die Anfälle ganz ohne Veranlassung bald nur bei bestimmten Veranlassungen (Verdauungsstörungen, fieberhaften Krankheiten, namentlich Infektionskrankheiten, Zahnwechsel, psychischen Erregungen ꝛc.) auf. Mitunter kehren sie in unregelmäßigen Zwischenräumen immer wieder, mitunter beobachtet man nur einen Anfall oder eine Anfallsreihe. In letzterem Fall spricht man von Eklampsie. In 10% meiner Fälle waren echte epileptische Anfälle sicher nachgewiesen. Leichtere eklamptische Anfälle werden oft übersehen.

Bei vielen debilen Kindern findet man zwar keine ausgeprägten allgemeinen Krampfanfälle mit Bewußtseinsverlust, wohl aber unwillkürliche Kontraktionen in einzelnen Muskeln, z. B. des Gesichts oder des Kopfes. Auch das unwillkürliche Zähneknirschen der debilen Kinder (z. T. nur nachts, z. T. auch am Tage) gehört hierher. Das unwillkürliche Grimassieren (Schmatzbewegungen ꝛc.) ist sogar als besondere Krankheit (Guinons Maladie des tics) beschrieben worden. Häufig ist es mit einem zwangsweisen Nachsprechen gehörter Worte (Echolalie) und zwangsweisem Nachahmen gesehener Bewegungen (Echokinese) verbunden.

Endlich sind die Innervationsstörungen des Schließmuskels der Blase zu erwähnen. Fast bei allen debilen Kindern gelingt es erst unverhältnismäßig spät eine vollständige Reinlichkeit zu erzielen. Gelegentliches Einnässen (namentlich, aber nicht ausschließlich nachts) kommt noch jenseits des 12. Lebensjahres nicht selten vor. Man bezeichnet dies als „protrahierte Enuresis".

II. Erkennung. Schwierig könnte einerseits die Abgrenzung gegen die Imbecillität und andererseits gegen die sog. normale Beschränktheit scheinen, indes eine solche Abgrenzung ist überhaupt nicht zulässig. Zwischen der Imbecillität und der Debilität, zwischen der Debilität und der normalen Beschränktheit existieren stetige, fließende Übergänge. Es ist im Einzelfalle oft ganz willkürlich, ob man einen Kranken als einen leichten Imbecillen oder als einen schweren Debilen oder ein anderes Individuum als einen leichten Debilen oder als einen sehr beschränkten normalen Menschen bezeichnen will. Bei der Schätzung des Grades des angeborenen Schwachsinns lasse man sich nur von der Größe des Intelligenzdefekts leiten und nicht etwa durch Lähmungen, Sprachstörungen ꝛc. in seinem Urteil beeinflussen. Speziell läuft der Sprachdefekt zwar oft, aber nicht stets — wie z. B. die Intelligenzprüfung bei Taubstummen lehrt — dem Intelligenzdefekt parallel (s. o). Ob ein ethischer Defekt pathologisch, also Symptom einer Debilität, oder normal, z. B. Folgeerscheinung mangelhafter oder verkehrter Erziehung, schlechten Umgangs ist, läßt sich teils durch eingehende Berücksichtigung der Vorgeschichte teils durch körperliche Untersuchung (Degenerationszeichen

Krampfanfälle) entscheiden; namentlich aber ist für den pathologischen ethischen Defekt charakteristisch, daß alle Versuche ethische Vorstellungen und Gefühle zu wecken mißlingen (s. o.). Beweisend für die Krankhaftigkeit ist also nicht die Abwesenheit der ethischen Vorstellungen und Gefühle, sondern die Unfähigkeit zum Erwerb derselben.

III. Behandlung. Zunächst ist an die Spitze der Grundsatz zu stellen: bei jedem debilen oder mutmaßlich debilen Kind ist unbedingt ein sachverständiger Arzt behufs eingehender ärztlicher Feststellung des körperlichen und geistigen Zustandes zuzuziehen. Wenn man erwägt, daß die Ursachen und die spezielle Form (Sitz ꝛc.) und etwaige Komplikationen sehr oft nur ärztlich richtig festgestellt werden können und daß die Behandlung von diesen Feststellungen abhängig ist, so wird man die Unterlassung einer ärztlichen Untersuchung geradezu als gewissenlos bezeichnen müssen. Aus dem ärztlichen Untersuchungsbefund ergiebt sich zunächst, ob das Kind einer Idiotenanstalt zuzuweisen ist oder nicht. Im allgemeinen sind die heutigen staatlichen Idiotenanstalten für debile Kinder nicht geeignet, weil bis jetzt fast nirgends gesonderte Spezialabteilungen für leichte Fälle (also gerade Debilität) vorgesehen sind. Die Spezialanstalten für debile Kinder sind bis jetzt fast ausschließlich Privatanstalten und daher nur für die wohlhabenden Kreise zugänglich. Staatliche Anstalten für debile Kinder oder Spezialabteilungen für debile Kinder an den staatlichen Idiotenanstalten sind ein dringendes Bedürfnis. Die oft beliebte Unterbringung bei einem Pfarrer oder Lehrer auf dem Land sollte nur versucht werden, wenn der bez. Pfarrer oder Lehrer mit der Behandlung solcher debiler Kinder wirklich vertraut ist. Auch die sog. Erziehungsanstalten sind nur geeignet, wenn erstens besondere Klassen und zweitens besonders geschulte Lehrer für debile Kinder vorgesehen sind. Ist der Intelligenzdefekt sehr gering, handelt es sich also um eine leichtere Debilität, und besteht keine Neigung zu Defekthandlungen, so ist die Belassung in der Familie oft recht gut möglich. Es muß nur der Unterricht dem Intelligenzdefekt angepaßt werden. Durch die Einrichtung spezieller Klassen für minderbefähigte Kinder an städtischen Schulen (Dresden, Kopenhagen, Christiania, Braunschweig und viele andere) ist in dankenswerter Weise diesem Bedürfnis Rechnung getragen worden. Es müßten nur, um der Maßregel zu voller Wirkung zu verhelfen, den Lehrern dieser Klassen Gelegenheit (Urlaub, Geldunterstützung) gegeben werden, durch Besuch von Idiotenanstalten, psychiatrischen Vorlesungen die für die richtige Auffassung und Behandlung ihrer Zöglinge unerläßlichen Vorkenntnisse zu erwerben. In wohlhabenden Familien kommt auch der häusliche Unterricht durch einen Hauslehrer statt des Schulunterrichts in Betracht. Die bisherigen Ergebnisse dieses häuslichen Unterrichts bei Debilität sind nach meiner Erfahrung allerdings ungünstig; es erklärt sich dies daraus, daß bei der Auswahl des Hauslehrers eine spezielle Bekanntschaft mit der Behandlung debiler Kinder gar nicht verlangt wird; eine solche ist aber unerläßlich. Sobald die Nachfrage nach in dieser Richtung vorgebildeten Lehrern steigen wird, werden sich auch auf Seminar und Universität die künftigen Lehrer einer solchen Vorbildung öfter befleißigen.

Nachdem die Art der Behandlung und Erziehung festgestellt ist, ist ein Behandlungs- und Erziehungsplan aufzustellen. Der Arzt und der Lehrer arbeiten diesen Plan am besten gemeinsam in der Weise aus, daß der Arzt zunächst die unumgänglich notwendigen Verordnungen bezüglich Diät, körperlicher Bewegung, Ruhe, Gesamtzahl der Unterrichtsstunden und Dauer der einzelnen Unterrichtsstunde und bezüglich besonderer Kurmaßregeln giebt und daß der Lehrer hierauf an der Hand der Angaben des Arztes über die spezielle Form des Intelligenzdefektes den „Stundenplan" im einzelnen bestimmt. Die Prinzipien der Disziplin werden gleichfalls Fall für Fall vom Arzt und Lehrer gemeinsam besprochen, die Durchführung im Einzelnen kommt dem Lehrer zu. Selbstverständlich wird sich im konkreten Fall mitunter das Verhältnis des Beitrags des Arztes zu dem Beitrag des Lehrers verschieben, wenn dieser oder jener speziell sich größere Erfahrung in der Beurteilung und Beobachtung debiler Kinder erworben hat. Im allgemeinen dürfte die soeben angegebene Abgrenzung sich am besten bewähren.

Die Erörterung der im Einzelfall speziell sich ergebenden Kurmaßregeln würde hier zu weit führen. Die Diät ist im allgemeinen so zu regulieren, daß Kaffee, Thee, Alkohol, Gewürze und meist auch Bouillon völlig untersagt werden. Sehr vorteilhaft sind kühle Waschungen und kalte Bäder. Körperliche Bewegung ist, sofern der Kräfte- und Ernährungszustand es

gestattet, in ausgiebigem Maße vorzuschreiben. Spezielle Überwachung bedarf die sexuelle Entwickelung. Über die Zahl der Unterrichtsstunden läßt sich eine allgemeine Regel nicht geben. Die Dauer der einzelnen Stunde sollte keinesfalls eine halbe Stunde überschreiten. In vielen Fällen bewähren sich Viertelstunden.

Der Bekämpfung des Intelligenzdefekts sind stets durch die Hirnorganisation bestimmte Schranken gezogen. Günstigsten Falles gelingt es eben alle funktionsfähigen Ganglienzellen und Assoziationsfasern der Hirnrinde für Erinnerungsbilder und Assoziationen auszunutzen. Der Weg, welchen man hierzu einschlägt, ist im allgemeinen durch die Entwickelung des normalen Kindes vorgezeichnet. Unbedingt sollte bereits im 4. Lebensjahr die Bekämpfung des Defekts beginnen. Die Hauptetappen des Weges wären entsprechend der heutigen Psychologie und den klinischen Erfahrungen über die Behandlung der Debilität im allgemeinen folgende:

Zweckmäßige Auswahl der Empfindungen, namentlich der gleichzeitigen Empfindungen. Nicht einmal die Farbe des Schulzimmers und der Kleider ist gleichgiltig. Dem Kinde dürfen zunächst nur einfache, allenthalben in der Natur vertretene, leicht zu bezeichnende Empfindungen geboten werden. Auf die Zusammenstellung gleichzeitiger Empfindungen kommt es an, weil auf einer solchen Gleichzeitigkeit alle assoziative Verknüpfung der zugehörigen Vorstellungen beruht. Siehe auch den Artikel Sinne, Übung ꝛc.

Übungen im Wiedererkennen: Kennst du das? Kennst du das nicht?

Bewegungs-Übungen: Gehen, Stehen, Greifen, Laufen, Turnen und zwar nicht nach einem allgemeinen Plan, sondern unter spezieller Berücksichtigung des motorischen Defekts im Einzelfalle.

Übungen im Bezeichnen mit Worten und Verstehen von Worten.

Artikulationsübungen (Wortreproduktionen).

Einfache Assoziationsübungen: Nennung einer Vorstellung (z. B. Blatt), Vorzeigen oder Nennung der nächstassoziierten (z. B. grün). Dabei sind unzutreffende oder zusammenhangslose Assoziationen durch Darbieten gleichzeitiger zusammengehöriger Empfindungspaare zu verdrängen.

Objektreproduktionen, namentlich Reproduktion von Farben und Formen: Malen, Zeichnen, Baukasten. Gerade schwachsinnigen Kindern sollte man früh Pinsel und Bleistift in die Hand geben, natürlich nur unter Aufsicht.

Aufmerksamkeitsübungen: Für das schwachsinnige Kind kenne ich keine bessere als diejenige des Zielens und Horchens. Beides verlangt eine sehr genaue Anpassung der Muskeln, namentlich der Akkomodationsmuskeln, an einen äußeren Reiz. Die Horchübungen werden so vorgenommen, daß dem Kinde in größerer Entfernung mit Flüsterstimme sehr leise Worte zugerufen werden, welche es zu wiederholen und eventuell sofort mit weiteren Vorstellungen (s. oben: einfache Assoziationsübungen) zu verbinden hat. Eine vorzügliche Übung der Aufmerksamkeit ist auch das Suchen. Wie selten wird dasselbe bis jetzt psychotherapeutisch bei dem Schwachsinn verwandt! Handelt es sich bei dem Zielen und Horchen um ein Aufmerken auf Empfindungen, so handelt es sich bei dem Suchen um eine Konzentration auf eine Vorstellung, nämlich diejenige des gesuchten Gegenstandes. Wer weiß, wie bedeutsam und hinderlich gerade die Assoziationsstörungen des angeborenen Schwachsinns sind, wird gerade diesen Übungen in der Psychotherapie des Schwachsinns einen hervorragenden Platz einräumen.

Bildung konkreter Begriffe. Auch hier ist die allgemeine Methodik noch sehr von allerhand Vorurteilen abhängig. Es kommt darauf an, den konkreten Begriff aus seinen Komponenten unmittelbar durch gleichzeitiges Einwirken der Partialreize zu bilden. Man lasse die Rose besehen, befühlen und beriechen u. s. f. Man schlage kurzum dasselbe Verfahren ein, wie es schließlich das vollsinnige Kind beim Botanisieren ꝛc. instinktiv einschlägt. Durch öfteres Zeigen gleicher oder ähnlicher Rosen giebt man weiterhin dem konkreten Begriff langsam eine größere Allgemeinheit.

Bildung der Beziehungsbegriffe. Zu diesen rechne ich in erster Linie die Vorstellung des gleich und ähnlich und ungleich, des größer und kleiner, des länger und kürzer. Es ist hier derselbe Weg einzuschlagen, welchen das gesunde Kind unbewußt einschlägt; es bedarf eben nur bei dem schwachsinnigen Kinde eines besonderen Unterrichts, während das gesunde Kind sich aus der Natur selbst mit Hilfe gelegentlicher Bemerkungen der Eltern unterrichtet. Man beginnt natürlich mit der gröbsten Ungleichheit zweier bestimmter Gegenstände. Ganz allmählich geht man zu einer größeren Zahl von Paaren von Gegenständen über, um

dem Begriffe „gleich“, „größer“, „kleiner“, ꝛc. die erforderliche Allgemeinheit zu geben. Später geht man zu feineren Differenzen (intensiven, extensiven, quantitativen, qualitativen) über und übt auf diesem Wege die associative Unterscheidungsfähigkeit. Daran schließt sich eng die Bildung der Zahlvorstellungen, welche eine besondere Gruppe der Beziehungsvorstellungen bilden. Anfangs sind diese auf gleiche Objekte zu beschränken. Jedenfalls soll auch das schwachsinnige Kind kein Zahlwort hören, bevor es bis zu der bezüglichen Zahl Objekte abzählen kann. Außer dem Abzählen aller vorgelegten Objekte ist namentlich das Abzählen einer verlangten Zahl von Objekten aus einer größeren Zahl zu üben. In vielen Fällen wird ein Jahr und mehr vergehen, bis der Zahlenkreis bis auf 2 erweitert ist. Auch diese Übungen sind mit materischen Reproduktionen zu verbinden: zeichne einen Strich, nun einen größeren u. s. f., oder zeichne zwei Striche, zeichne einen Strich u. s. f. Bei vielen schwachsinnigen Kindern kann sich daran auch die Übung des Messens anschließen. Auf diese lege ich besonderes Gewicht, weil sie eine spätere handwerksmäßige Beschäftigung vorbereitet.

Bildung allgemeinerer und daher auch zusammengesetzterer Vorstellungen. Diese soll erst sehr spät beginnen. Keinesfalls ist sie jedoch dem Zufall zu überlassen, sondern ebenfalls zu überwachen und in die Richtung zu leiten, welche speziell einer späteren Berufsthätigkeit zu gute kommt.

Bildung gefühlsbetonter, zusammengesetzter, namentlich ethischer Vorstellungen. Es ist eine ziemlich allgemein vertretene Anschauung, daß Strafen und Belohnungen bei Schwachsinnigen, speziell auch bei Debilen mit dem sog. moralischen Schwachsinn ganz erfolglos sind. Meine Erfahrungen sprechen ganz entschieden gegen die Allgemeingiltigkeit dieses Satzes. Allerdings mißlingt oft die Bildung gefühlsbetonter ethischer Vorstellungen, aber es gelingt wenigstens durch Strafen und Belohnungen sehr oft, das Handeln der Schwachsinnigen im Sinne dieser Vorstellungen, d. h. so als ob sie gebildet wären und Einfluß hätten, zu regulieren. Man muß die Strafen und Belohnungen nur viel sorgfältiger auswählen, viel konsequenter und vor allem viel früher durchführen. Ich wähle z. B. die Vorstellung des Eigentums und die Vorstellung des Diebstahls. Bei vielen Schwachsinnigen ist es in der That unmöglich, die unserer Kultur entsprechenden Gefühlstöne, so namentlich den Respekt vor fremdem Eigentum zu wecken. In vielen solchen Fällen läßt sich trotzdem durch eine früh einsetzende pädagogische Psychotherapie das Handeln so beeinflussen, daß Eigentumsvergehen nicht vorkommen. Es muß eben von der frühesten Kinderzeit an erstens der Umfang des Mein bei dem Kinde bestimmt abgegrenzt werden, und zweitens jede Überschreitung dieser Grenze stets mit derselben empfindlichen Strafe belegt werden. Diese Association von Eigentumsvergehen und Strafe muß so fest werden, wie die Association von Ungehorsam und Züchtigung bei dem Jagdhund. Ich plädiere dabei gar nicht für überharte Strafen, ich glaube, daß viel mehr auf Konsequenz der Bestrafung ankommt. In sehr vielen Fällen hat sich mir z. B. eine mehrstündige Bettruhe (unter Überwachung!) als ausgezeichnete Strafe bei schwachsinnigen Kindern bewährt.

Reproduktion zusammenhängender Associationsreihen: Nacherzählen von Geschichten u. s. f.

Man könnte vielleicht fragen, wo in dieser ärztlichen Pädagogik des Schwachsinns das Lesen, Schreiben, Rechnen und Auswendiglernen geblieben ist. Man könnte ebenso gut fragen, wo Französisch, Englisch u. s. f. geblieben sind. Mit den oben aufgezählten Punkten ist die psychotherapeutische Erziehung nicht abgeschlossen. Sie sollte nur stets von ihnen ausgehen. In vielen Fällen wird man später selbstverständlich auch Rechnen, Lesen und Schreiben zufügen können und auch ohne Gefahr zufügen können. Meist wird der Unterricht in diesen Fächern relativ zu früh begonnen. Auswendiglernen von unverstandenen Bibelsprüchen und Gedichten ist völlig zu verbieten. Diese mechanische Gedächtnisübung nimmt nur centrale Elemente in Beschlag, welche besser verwandt werden können. Man könnte ebenso gut dem Kinde die gedruckte Gedichtsammlung oder Bibel in die Hosentasche einnähen. Der organische Zusammenhang mit dem Denken des Kindes würde so kaum lockerer sein, als in dem Fall des mechanischen Auswendiglernens.

Es versteht sich übrigens von selbst, daß im vorigen nur der allgemeine Gang der intellektuellen Erziehung des debilen Kindes angegeben worden ist. Kaum zwei Fälle der Debilität sind einander völlig gleich. Daher muß auch die Behandlung durchaus individualisierend sein. Bei diesem debilen Kind wird

man auf dieser, bei jenem auf einer anderen Stufe länger stehen bleiben. Ein vollständiges Überspringen einer der aufgeführten Stufen ist unzulässig und würde sich weiterhin stets rächen.

**Litteratur:** Sollier, Psychologie de l'idiot et de l'imbécile. Paris 1891 (auch in deutscher Übersetzung). — W. Ireland, The mental affections of children, idiocy, imbecility and insanity. London 1898. — Weiß, der Schwachsinn, eine klinische Studie. Wien. Med. Wochenschr. 1883, Nr. 40 u. 41. — Piper, Zur Ätiologie der Idiotie. Berlin 1893. — Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie, par Bourneville 1880 bis 1897 (18 Bände). — Bibliothèque d'éducation spéciale (6 Bände) Paris. — Ziehen, Psychiatrie. Berlin 1894, S. 399 ff. — Pfleger und Pilcz, Beiträge zur Lehre von der Mikrocephalie. Arbeiten aus dem Obersteinerschen Institut. Heft 5. Wien 1897. — Kollmann, Allg. Ztschr. f. Psychiatrie. Bd. 40, 1884. — Kerlin, Enumeration, classification and causation of idiocy. Philadelphia 1880. — Looft, Klinske og aetiologisko studier over psykisk udviklingsmangler hos born. Bergen 1897. — J. Voisin, L'idiotie. Paris 1893. — Shuttleworth, Mentally deficient children; their treatment and training. London 1895. — Clouston, The Neuroses of development. Edinburg 1891. — Thomson, On the diagnosis and prognosis of certain forms of imbecility. Scott. Med. and Surg. Journ. 1898, March. — Wilmarth, Report on the examination ob 100 brains of feeble-minded children. Alienist and Neurologist 1890 Okt. — Carlsen, Statistiske Undersogelser angaaende aandssvage i Danmark. Kopenhagen 1891. — Hammarberg, Studien über Klinik und Pathologie der Idiotie. Upsala 1895. — Auch manche Aufsätze der Ztschr. „Die Kinderfehler" (1896—1898) und der Ztschr. f. das Idiotenwesen (1881—1884) und ihrer Nachfolgerin der Ztschr. f. d. Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer (1885—1898), sowie in den Jahresberichten in- und ausländischer Idiotenanstalten verdienen Beachtung. Als spezielle Hilfsmittel für den Unterricht erwähne ich — trotz mancher Bedenken im einzelnen — Magnus, Farbentafel zur Erziehung des Farbensinns. Breslau 1879. — Barthold, Fibel oder erstes Lesebuch für schwachbefähigte Kinder; namentlich aber die ausgezeichneten Arbeiten von Bourneville (s. o.) und seinen Schülern, endlich die Proceedings of the Association of medical officers of American institutions for idiotic and feeble-minded persons (Vorträge von Monroe u. a.).

Einen Überblick über die Entwickelung der Idiotenanstalten findet man in Ziehen, Behandlung der einzelnen Formen des Irreseins. Jena, G. Fischer 1896, S. 122 ff.; daselbst auch weitere Litteraturangaben.

Jena. Ziehen.

## Schwärmerisch

Wer denkt nicht an den Bienenschwarm, wenn er dies Wort liest? An die summende, surrende, schwirrende Menge von Bienen, die ungeordnet, in wildem Getümmel hin- und hergaukelt? Wer erinnert sich nicht auch des Volkswortes: „Der oder die hat den Schwarm" d. h. der oder die will nichts von Zügelung und Mäßigung wissen und ist vernünftigen Erwägungen unzugänglich? — In der That birgt Schwärmerei alle diese Bestandteile in sich! Ist sie doch eine seltsame Mischung von Verstand und Unsinn, Kraft und Schwäche, Überspanntheit und Unvernunft! Sie sieht mit dem Gemüte, nicht mit den Augen, sie denkt mit dem Herzen, nicht mit dem Kopfe, sie will, was ihr die Raserei der Laune gebietet, und nicht, was die Klarheit des Denkens empfiehlt, sie baut sich eine Welt aus Einbildungen und vernachlässigt die Welt des körperlich und geistig Wirklichen. „Die schwangere Phantasie gebiert Gebilde von unbekannten Dingen aus" (Shakespeare, Sommernachtstraum 5, 1); daher die innige Seelengemeinschaft zwischen dem Schwärmer und dem Phantasten und Geisterseher. Wieland nennt sie (Ges. Werke, 35. Bd., S. 135) in seiner Abhandlung über „Enthusiasmus und Schwärmerei" ein Seelenfieber, das für Chimären glüht, und unterscheidet sie scharf von der Begeisterung, dem „wahren Leben", das Ideen und Idealen zustrebt. L. H. Jakob (Grundriß der Erfahrungs-Seelenlehre § 764 bis § 778) bezeichnet sie als einen Zustand, in welchem der Mensch seine bloßen Einbildungen für reelle Erkenntnisse hält und sie als Prinzipien gebraucht, vorkommende Erscheinungen daraus zu erklären, und unterscheidet eine theoretische und eine praktische oder moralische Schwärmerei. Zur theoretischen zählt er besonders die theologische, „den Wahn, die Natur Gottes zu erkennen", zur praktischen oder moralischen „die Überschreitung der Grenzen der Vernunft dergestalt, daß man die sittliche Triebfeder in übersinnliche Einwirkungen setzt." Nahlowsky, der namentlich in der Liebe eine Schöpferin schwärmerischer Gedanken sieht, rechnet die schwärmerische Extase unter die Affekte der Plusseite (Das Gefühlsleben S. 259). Selten giebt es ausgeprägte Schwärmerei ohne Sinnestäuschungen, hallucinatorische Verwirrtheit und Wahngedanken aller Art. Die Geschichte der verliebten, gelehrten, künstlerischen, politischen und religiösen Schwärmerei beweist dies schlagend. Mit dem Hange zur Sinnlichkeit, mit Verstandesschwäche und Empfindelei, mit Trägheit und Mangel an Selbstzucht steht Schwärmerei in innigem ursächlichem Zusammenhange.

Daraus mag es sich auch erklären, daß man bei Schwärmern zumeist die Strenge sittlicher Grundsätze vergebens sucht, gegen deren Forderungen sie gestissentlich die Augen verschließen (vergl. Mystiker von μύω = die Augen verschließen, nämlich gegen die Sinnenwelt). Von den Temperamenten fallen das melancholische und sanguinische leicht schwärmerischen Anwandlungen anheim; hinsichtlich des Geschlechts und Alters geben sich ihnen mehr Frauen und Mädchen als Männer und Knaben hin. Die von der Einbildungskraft vorzugsweise bestimmte Kindheit und Jugend ist der Schwärmerei außerordentlich leicht zugänglich; auf sie wirken schwärmerische Vorbilder geradezu ansteckend, besonders wenn sich ihr Nervensystem nicht in Ordnung befindet. Da Schwärmerei auf einem Überwuchern der Einbildungskraft und auf Verminderung des vernunftgemäßen, gegenständlichen Denkens beruht, muß als Hauptaufgabe der Erziehung hingestellt werden: 1. Zügele die Phantasie, indem du ihr die Welt der Sinne erschließt, ohne ihr den edlen Schwung der Begeisterung zu rauben! 2. Pflege den darniederliegenden Trieb zur sinnlichen Anschauung, schärfe die Sinne für das Wirkliche, entwickele die Befähigung klar, sachgemäß und wohlgeordnet zu denken, belehre den für Schwärmerei empfänglichen Geist über die Grenzen des menschlichen Erkennens und die Notwendigkeit der Selbstbeschränkung und begründe in ihm den Willen zur Wahrheit und Wahrhaftigkeit, der die Neigung zur Phantasterei schon in ihren ersten Anfängen unterdrückt.

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schwarz, Friedrich Heinrich Christian

1. Biographisches. 2. Persönlichkeit. 3. Schriften. 4. Pädagogische Anschauungen.

**1. Biographisches.** Friedrich Heinrich Christian Schwarz wurde am 30. Mai 1766 in Gießen als der Sohn des Pfarrers und Professors der Theologie Schwarz geboren. Wegen seiner polemischen Stellung zu dem in Gießen auftretenden bekannten religiösen Aufklärer Bahrdt wurde der Vater als Pfarrer und Inspektor nach Alsfeld versetzt. Hier erhielt Friedrich im Elternhause und in der lateinischen Schule des Ortes die erste Erziehung wie den ersten zusammenhängenden Unterricht. Dazu trat die in die klassischen Sprachen trefflich einführende Unterweisung seitens eines befreundeten Kollegen des Vaters, so daß Friedrich in die oberste Klasse des Gymnasiums zu Hersfeld verhältnismäßig frühzeitig aufgenommen werden konnte. Die mit den neuen Erziehungsschriften eines Locke und Rousseau vertraute Mutter trug zu einer allseitigen Ausbildung ihres Sohnes wesentlich bei. Der erst achtzehnjährige Jüngling bezog die Universität Gießen, um Theologie zu studieren, sich aber auch mit Philosophie und den exakten Wissenschaften, besonders der Mathematik, eingehender bekannt zu machen. Nach rühmlich bestandener theologischer Prüfung erhielt Friedrich zunächst einen Wirkungskreis als Hilfsprediger beim Vater. Nach dessen 1787 erfolgtem Tode hätte Friedrich nach Wunsch der Gemeinde sein Nachfolger im Amte werden können, wenn nicht sein so jugendliches Alter hindernd dazwischen getreten wäre. Doch begann bereits 1790 die selbständige Führung geistlicher Ämter und zwar in Derbach bei Marburg. Daran reihen sich die Stellungen bis 1796 — in Echzell (in der Wetterau), seit 1798 in Münster bei Butzbach und seit 1804 in Heidelberg. Die Berufung nach Heidelberg als Professor der Theologie erfolgte auf Grund vielfacher literarisch-wissenschaftlicher Arbeiten, die Schwarz während seiner pfarramtlichen Thätigkeit veröffentlicht hatte. Der 1802 zum Kurfürsten erhobene Markgraf Karl Friedrich von Baden, an den mit den rechtsrheinischen churpfälzischen Landen Heidelberg gekommen war, zeigte lebhaftes Interesse für Neubelebung der etwas herabgekommenen Universität. Besonders lagen ihm auch kirchlich-theologische Fragen am Herzen; er wünschte die Heranziehung auch „nicht reformierter" Lehrer an die Hochschule. Schwarz kam als erster lutherischer Dozent an die bisher „rein reformierte" Universität und bat zur Anbahnung der Union der beiden Glaubensgemeinschaften, wie durch sein mildes persönlich-praktisches Auftreten, so durch seine Dogmatik die Hand.

Es war für die innere Entwickelung und wissenschaftliche Bedeutung von Schwarz besonders der Umstand wichtig, daß er bereits als Landprediger immer in der Nähe der Universitäten Gießen und Marburg hatte leben und Verbindungen mit hervorragenden Gelehrten derselben anknüpfen wie unterhalten können. Und nicht bloß mit eigentlichen Fachgenossen, nein auch mit Juristen, Philologen, Philosophen und Ärzten trat er in dauernde

engere Beziehungen, ein Umstand, der nicht allein auf treffliche persönliche Eigenschaften, sondern namentlich auch auf einen freien objektiven wissenschaftlichen Standpunkt, sowie auf vielseitige geistige Interessen schließen läßt. Die von Schwarz im Jahre 1790 mit der ältesten Tochter des bekannten Jung Stilling geschlossene Ehe war eine nach allen Seiten reich gesegnete; mit leider so seltener Gewissenhaftigkeit widmete sich Schwarz der Erziehung seiner und fremder Kinder. So entfaltete Schwarz eine ungemein vielseitige Thätigkeit als gelehrter Forscher namentlich im Gebiet der Dogmatik und Pädagogik, deren Geschichte wie systematische Darstellung er bekanntlich als Einer der Ersten eingehend bearbeitete, als Prediger und Professor der Theologie, als Mitleiter eines pädagogisch-philosophischen sowie eines katechetischen Seminars, als Herausgeber von und Mitarbeiter an theologischen wie pädagogischen Zeitschriften (s. z. B. Herausgabe der theologischen Annalen, der Freimütigen Jahrbücher für Verbesserung des Volksschulwesens, der „Kirche", Mitarbeiter der „Heidelberger Jahrbücher für Litteratur"), als Kritiker (s. u. a. die bedeutsame Anzeige von Schleiermachers Dogmatik), als Mitglied von Synoden, die das Werk kirchlicher Union in Baden herbeiführen sollten (Sinsheim, Karlsruhe), als Inspektor von Schulanstalten und Kirchen, sowie als Vorsteher der in Derbach begründeten und bis in die Heidelberger Zeit fortgeführten Privaterziehungsanstalt. Man könnte versucht sein, Schwarz mit dieser seiner vielseitigen, teils offiziellen teils frei gewählten Thätigkeit einem Melanchthon an die Seite zu stellen, dem er ja übrigens, wie wir sehen werden, auch mit manchen persönlichen Eigenschaften ähnlich war. Aus so reicher, von Segen begleiteter Wirksamkeit, sowie aus dem Genusse der höchsten geistlichen und akademischen Würden wurde Schwarz infolge einer schweren Erkältung im Jahre 1857 durch den Tod abberufen.

**2. Persönlichkeit.** Es ist ein wohlthuendes Bild, das uns aus dem Leben, Streben und Wirken von Schwarz entgegentritt. Der auf Höheres, weil auf Menschenbildung gerichtete Sinn, offenbart sich bereits in dem Lehrtriebe des vierzehnjährigen Knaben. In der Vorrede zum I. Band seiner Erziehungslehre (2. Aufl.) schreibt Schwarz S. III: „Der Verfasser dieser Erziehungslehre hatte als etwa vierzehnjähriger Knabe aus freiem Triebe angefangen, zu unterrichten, nahm diese Thätigkeit mit jedem Tage mehr in seine Natur auf, setzte sie auf der Schule und Universität fort, auf dieser zugleich durch repetitorische Kollegien, und in seinem Kandidatenstande, seit 1786, errichtete er eine kleine Erziehungsanstalt, die er auch 16 Jahre lang als Pfarrer auf dem Lande . . . unterhielt und dann als akademischer Lehrer zu Heidelberg . . . erweitern konnte, mit welcher er die Erziehung seiner eigenen Kinder nach einander verband und die er erst gegen das Jahr 1822 gänzlich aufgab." Wir dürfen aus diesem Selbstbekenntnis den Schluß ziehen, daß sich in Schwarz eine echt pädagogische Natur regte, die sich im Dienste der Menschenbildung nicht genug thun konnte. Wer andere bilden will, muß sich vor allem erst selbst tüchtig zu solchem Werke machen. Daran ließ es weder der Schüler und Student, noch der herangereifte Mann in reichem Maße fehlen. Was zur Bereicherung seines Wissens, zur Vertiefung seines Geistes, zur Veredelung seines Charakters, zur Ausreifung seiner Lebensanschauungen und gesamten Persönlichkeit beitragen konnte, das ergriff Schwarz Zeit seines Lebens, wie als Jüngling so als Mann in reifstem Alter. Immer noch hinzulernen, von Irrtümern sich immer mehr befreien, seinen geistigen Blick immer noch schärfen und erweitern, sein Gemüt immer mehr läutern: das ist ein Grundzug des Mannes. Daher die von ihm errungene fortschreitende Lossagung von jedem engherzigen theologisch-religiösen Standpunkte, daher der milde, etwaige Anfechtungen geduldig tragende, abweichende Meinungen objektiv beurteilende, versöhnliche Sinn und Geist, daher das entschiedene Talent zur Freundschaft und das beseligende Gefühl, von vielen geliebt oder doch geachtet zu werden. Seinen wissenschaftlichen Trieb kennzeichnet das ruheloje fleißige Forschen namentlich im Gebiete nicht nur der heimischen, nein auch der antiken und modernen fremden Litteraturen. In seinem Hauptwerke, der dreibändigen Erziehungslehre, ist eine Fülle wertvoller Citate aus den namentlich ins pädagogische Gebiet einschlagenden Schriften aller Zeiten und Völker niedergelegt. Das historische Studium ist ihm, wie wohl jedem wahren Gelehrten, die unentbehrliche Voraussetzung jeder wirklichen Förderung irgend einer wissenschaftlichen Disziplin. Aber nicht nur in vergilbten Urkunden sucht Schwarz wertvolle Bereicherung zu finden, nein auch die reale, physische wie psychische Natur des Menschen mit ihren Ent-

wickelungsphasen ist Gegenstand seiner Studien. Kaum ein Zweig gelehrter Forschung bleibt ihm fern. Und doch ist er keineswegs ein nur der Theorie zugewandter Stubengelehrter; sehen wir ja, eine wie reiche und vielseitige praktische Wirksamkeit er entfaltete und mit welcher Treue und Hingabe er offiziellen wie frei gewählten beruflichen Aufgaben er sich widmete. Wie er die Praxis durch die Theorie zu befruchten und zu vervollkommnen beflissen war, so diente ihm auch eine unablässige mannigfache praktische Bethätigung zur sicheren Begründung der Theorie. Hinsichtlich seines Bildungstriebes, der sich nicht minder auf die eigene als die Ausbildung anderer richtete, möchten wir ihn mit den Besten unseres Volkes, besonders aber mit allen denjenigen in eine Linie stellen, denen die geistig-sittliche Vervollkommnung der Menschheit wie der einzelnen Nationen das Hauptziel ihres Lebens und Wirkens war. Und Schwarz war ein Optimist in dem Sinne, daß er an einen stetigen, sicheren, wenn auch periodisch gefährdeten Fortschritt in der menschlichen Kulturentwickelung glaubte im Gegensatz etwa zu einem Schopenhauer, der die Vergeblichkeit der Erziehungsarbeit gegenüber dem Beharren der natürlichen Individualität behauptete. Wie könnten wir uns einen Pädagogen denken, der nicht dem Optimismus von Schwarz zustimmte!

Und wohin wollte Schwarz die heranwachsende wie mündige Generation geführt wissen? etwa zu einer bigott orthodoxen oder pietistisch-asketischen oder in real-materiellen Bestrebungen und Interessen ihr Heil suchenden Anschauung? Das ihm vorschwebende Bildungsziel war das eines Herder: die freie schöne Humanität. Eine lautere, reine, milde, für alles Schöne empfängliche Seele verband sich in Schwarz mit einem zwar offenbarungsgläubigen aber tief innerlichen Christensinn, wie wir ähnliches bei einem Schleiermacher und Rothe wiederfinden. Nicht ohne einen mystischen Zug erscheint uns Schwarz nach religiöser Seite, sofern er die Erziehung des Menschen im letzten Grunde auf dessen göttliches Urbild und somit auf Gottähnlichkeit gerichtet sehen will. Eine so im besten Sinne liebenswürdige, durch gediegenes Wissen wie selbständiges philosophisches Denken und vielseitiges geistiges Interesse, nicht minder durch erfolgreiches praktisches Schaffen sich charakterisierende Persönlichkeit wurde nicht nur der ehrenden Anerkennung seitens verschiedener deutscher Regierungen, nein auch der Hochachtung und dauernden Freundschaft der namhaftesten Zeitgenossen, insbesondere innerhalb der Gelehrtenkreise von Marburg, Gießen und Heidelberg gewürdigt. Ähnlich einem Palmer lehnte er mehrere ehrenvolle Berufungen nach außen (Greifswalde, Bonn, Berlin) ab, zum Zeichen des erfolgreichen frohen Wirkens am Orte der liebgewordenen zweiten Heimat.

Der freie, jeder einseitigen Parteirichtung abgeneigte Geist des Mannes offenbart sich u. a. darin, daß seine Studien den Werken der Autoren verschiedenster Richtung gewidmet waren, daß er den Schriften älterer und neuerer Mystiker nicht minder nahe trat, als denen streng exakter Denker unter seinen Zeitgenossen; er sammelt mit Bienenfleiß allenthalben Wertvolles, ihm Sympathisches und steht nicht an auch das wenige Gute inmitten des vorwiegend Anfechtbaren herauszustellen (wie u. a. an den Erziehungsanstalten der Jesuiten, seine Geschichte der Erziehung, Bd. I der 2. Aufl.).

**3. Schriften.** (Dieselben sind theologischen, jedoch vorwiegend pädagogischen Inhalts. Wir führen sie auf teils nach der Biographie seines Enkels, des Herrn Stadtpfarrers Schwarz-Heidelberg [s. neunte Lieferung der von Fr. v. Weech herausgegebenen „badischen Biographieen" S. 289 ff.], teils nach Herzogs „Theologische Real-Encyklopädie" und Schmids „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens"). „Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände", 1792. „Die moralischen Wissenschaften", 1793. „Religiosität, wie sie sein soll und wodurch sie befördert wird", 1793; 1828 in 2. Auflage als: „Katechetik oder Lehre von der Bildung und dem Unterricht der Jugend für das Christentum". „Briefe, das Erziehungs- und Predigergeschäft betreffend", 1796. „Der christliche Religionslehrer und seine moralische Bestimmung", 2. Bde. 1798—1800. „Erziehungslehre", 4 Bände 1802—1813; 2. Auflage 1829 in 3 Bänden. „Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre" 1805, umgearbeitet 1817 und 1835. „Erster Unterricht in der Gottseligkeit oder Elementarunterricht des Christentums für Kinder aller Konfessionen" 1803. „Gebrauch der pestalozzischen Lehrbücher beim häuslichen Unterricht" 1804. „Sciagraphia dogmatices christianae in usum praelectionum" 1808, später deutsch: „Grundriß der christlichen protestantischen

Dogmatik". „Das Christentum in seiner Wahrheit und Göttlichkeit betrachtet, oder die Lehre des Evangeliums aus Urkunden dargestellt"; „Handbuch der evangelischen christlichen Ethik für Theologen und gebildete Christen" 1821, umgearbeitet 1830 als: „Die Sittenlehre des evangelischen Christentums als Wissenschaft" (2. Teil „Das christliche Hausbuch"), nochmals verändert 1836 als „Evangelische Ethik", 2 Bände. „Die Schule" 1832. „Darstellung aus dem Gebiete der Pädagogik", 2 Bände. 1833 und 1834. „Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten" 1836. Umarbeitung der 1792 erschienenen Schrift „Das Leben in seiner Blüte" 1837. Herausgabe der theologischen Annalen 1824, der „Freimütigen Jahrbücher zur Verbesserung des Volksschulwesens", der Zeitschrift „Die Kirche" 1816/17.

**4. Pädagogische Anschauungen.** Zwei Hauptfaktoren kommen bei aller Erziehung in Betracht: die Herstellung oder Herausbildung des göttlichen Urbildes im Menschen, die Verwirklichung des Menschheitsideals und die Befolgung der von der menschlichen Natur vorgezeichneten Bildungsgesetze. Mit dem Ersteren stellt sich Schwarz den meisten Epoche machenden Pädagogen aller Zeiten zur Seite, sofern dieselben den Gipfel aller Erziehung in der Gottähnlichkeit des Zöglings erblicken, mit dem Zweiten nähert er sich, wie dem Comenius, ja dem Verkünder des Naturevangeliums, J. J. Rousseau. Schwarz lehnt sich indessen hinsichtlich seiner Erziehungsideale zugleich an die Vertreter des Humanitätsprinzips, wie Herder und Schleiermacher, sofern dieselben eine Vermählung der antik-klassischen mit der christlichen Bildung befürworteten. Weil von der unvergleichlichen Hoheit und Universalität der christlichen Religion durchdrungen, mag Schwarz weder von einer Pädagogik starrer Orthodoxie, noch von der pietistischen Aushungerung des rein Menschlichen wissen. Nicht auf eine Geringschätzung und Herabsetzung des natürlichen Menschen gegenüber dem Bürger des Gottesreiches, nicht auf völlige Unterordnung des leiblich-natürlichen unter den geistigen Menschen kann es in der Erziehung abgesehen sein, vielmehr muß auf eine gleichmäßige Pflege und Entfaltung aller im Menschen vorhandenen Anlagen und latenten Kräfte hingearbeitet werden. Das Menschheitsideal trägt nach Schwarz den Stempel der verschönten und durchgeistigten Körperlichkeit, daher wir bei Schwarz das Prinzip harmonischer Bildung ausgeprägt finden. Gegenüber jeder Einseitigkeit der Erziehungsziele, wie wir solche, sei es in den Klosterschulen des Mittelalters oder in den Erziehungsanstalten eines ausgearteten Pietismus oder bei den Vertretern überwiegender Wissens- und Verstandeskultur, wie praktisch-realer Lebensinteressen finden, fordert Schwarz die sich auf jede natürliche Beanlagung, auf alle Seelen- und Geisteskräfte erstreckende erziehliche Pflege. So erklärt es sich, daß Schwarz in seinem pädagogischen Hauptwerk der Sache der körperlichen Entwickelung durch die ganze Kindheits- und Jugendperiode hindurch nachgeht und ihrer theoretischen Behandlung einen ungewöhnlich großen Raum widmet. Das Werden und die Entwickelungsgesetze des physischen wie geistigen Menschen werden bis ins Kleinste hinein beschrieben und die diesen entsprechenden Bildungsmittel an die Hand gegeben. Es entspricht dem Zeitalter der Aufklärung und der mit dieser hervortretenden Reform auch auf pädagogischem Gebiete, wenn Schwarz nicht nur das Humanitätsprinzip zum Ausgangspunkt der Erziehung nimmt, sondern nun auch mit Rousseau die Naturgemäßheit derselben, mit Pestalozzi das Ausgehen alles Unterrichts von der Anschauung und somit der Sinnenübung, mit den Philanthropen die freundliche Art des Erziehers im Umgang mit den Zöglingen, mit Herbart den Grundsatz des erziehenden Unterrichts eindringlich verkündet. Und es würde nicht schwer fallen, in den pädagogischen Anschauungen von Schwarz die Grundgedanken eines Fröbel, hinsichtlich der frühesten Führung der Kinderwelt und der „erziehlichen" Pflichten der Mutter, oder die Dörpfeldschen Forderungen rücksichtlich der Vielseitigkeit der Lehrziele und Lehrstoffe oder das Ausgehen aller erziehlich-unterrichtlichen Erwägungen der neueren und neuesten Pädagogen von anthropologischen, physischen wie psychischen Erfahrungen wieder zu finden. Schwarz verdankte seine philosophische und insbesondere anthropologische Durchbildung sowohl dem persönlichen Verkehr mit Fachmännern, als dem eindringenden Studium der einschlägigen Litteratur. Naturgemäß sollen nicht nur die Sinne und Gliedmaßen und alle schlummernden körperlichen Geschicklichkeiten wie Triebe und Kräfte, sondern auch alle seelischen Anlagen zu entsprechender Bethätigung gebildet werden. Was Schwarz über die Bedingungen des physischen wie psychischen Gedeihens sowie über den natürlichen Entwickelungsgang vom

Säuglingsalter bis in die spätere Kindheit ausführlich erörtert, was er über die Erscheinungen im Intellekt wie Gemütsleben der verschiedenen Altersstufen darlegt, zeugt von den eingehendsten physiologischen wie psychologischen Beobachtungen und Erfahrungen. Wenn in neuester Zeit sich nicht wenig Pädagogen das Verdienst anrechnen wollen, daß sie die Pathalagie der Kindheit sowie die ihr zur Seite gehende Therapeutik erst zur Geltung gebracht hätten, so würden sie beim Studium der Erziehungslehre von Schwarz ihres Irrtums überführt werden.

Und nicht nur die Forderung der Begründung aller pädagogischen Thätigkeit auf Somatologie wie Psychologie charakterisiert dessen pädagogische Theorie, sondern auch der ins Einzelne hinein versuchte und meist glücklich erbrachte Nachweis der Art der Anwendung anthropologischer Lehren auf die erziehliche unterrichtliche Praxis. Dies zeigt sich u. a. in der Darlegung des Lehrplans für Schulen. Nicht summarisch werden die zu wählenden Lehrstoffe aufgeführt, vielmehr wird untersucht, was nun aus jeder Disziplin für die verschiedenen Unterrichtsstufen herauszuheben und in welcher Weise es den verschiedenen Altersstufen nahe zu bringen sei. Wiederholt warnt Schwarz z. B. vor dem häufig erscheinenden Irrtum des Lehrers, das ihn selbst besonders Interessierende und für ihn Faßbare nun auch als das dem Kinde Angemessene zu betrachten. Mit Comenius, Salzmann u. a. stellt Schwarz den Satz auf, daß der Lehrer etwaige Mißerfolge seines Wirkens sich selber, seiner mangelhaften Kenntnis der Kindesnatur und der hieraus entspringenden verkehrten Lehrweise zuzuschreiben habe. Obschon Gegner einer den Zögling verweichlichenden Philanthrapie teilt Schwarz doch mit den Philanthropen die Forderung eines die Lernlust erregenden Unterrichts, sowie einer Erziehung, die dem Kinde die Unterordnung des Gehorsams erleichtern hilft. Sein psychologisches Denken richtet sich bei Behandlung der Unterrichts- und Erziehungsfragen besonders auch auf die Geschlechtsunterschiede. Was für beide Geschlechter in Erziehung und Unterricht gemeinsam gelten darf und was wiederum getrennt gehalten, verschieden gehandhabt sein will, veranlaßt Schwarz zu wiederholten eingehenden Darlegungen. Wie er selbst in der 2. Auflage der Erziehungslehre bekennt, hat er sich mehr und mehr von der grundsätzlichen Ausschließung der Mädchen von den schwierigeren Lehrstoffen wie Mathematik und den alten Sprachen entfernt, demnach deren Fähigkeit zu Studien eingeräumt, die von den heutigen Frauenrechtlerinnen allerwärts auf das lebhafteste befürwortet werden. Indessen liegt für Schwarz der Schwerpunkt aller weiblichen Erziehung in der ausgiebigen Vorbereitung auf den natürlichen Beruf der Frauen in Haus und Familie; Wirtschafts- oder Haushaltungslehre, Technologie, Handfertigkeiten. Darüber hinaus will Schwarz eine tiefe religiöse Bildung in der Mädchenschule besonders gewahrt sehen. Wir dürfen hier nicht des Näheren ausführen, welche besonderen Aufgaben Schwarz dem Unterricht u. a. in Religion, Sprachen oder Geschichte und Naturwissenschaften zuweist; jedenfalls fordern seine sich auch darüber verbreitenden Aussprüche zu näherer Prüfung heraus.

Wie so vieles andere von neueren Pädagogen als ihre Originalideen Beanspruchte finden wir bei Schwarz, abgesehen von der Begründung der Pädagogik auf Psychologie und Ethik, namentlich die Fundamentallehre vom erziehenden Unterricht. Erziehung und Unterricht sind ihm gleichsam korrelate Begriffe und keinesfalls voneinander zu trennende Aufgaben. Weder läßt sich Erziehung ohne Zuhilfenahme des Unterrichts durchführen, noch der rechte Unterricht ohne erziehliche Ziele und Erfolge denken. Schon der Umstand, daß wahrhaft sittliches Handeln doch auch bewußtes sittliches Urteil also ein Wissen voraussetzt, beweist für die notwendige Unterstützung der Erziehung durch Unterricht, und wie sollte ein nach psychologischen Gesetzen vorgehender, nach Schwarz belebender, beseelender und begeistigender Unterricht, der geistige Kraft entbindet, geistige Selbstthätigkeit und Selbständigkeit schafft, ohne erziehlichen Einfluß bleiben! Schon die Erzeugung höherer edler Interessen im Zögling durch den gründlichen, auch auf das Gemüt wirkenden Unterricht entzieht niederen, rein sinnlichen Neigungen den Nährboden und wirkt somit erziehlich. Und wenn Schwarz, wie wir sahen, die Humanität, den nach Gottes Bilde erzogenen Menschen zum Ziel der Erziehung setzt, den bloß Wissenden oder Verstandesscharfen, überhaupt den nur einseitig Gebildeten als einen Unfertigen bezeichnet, wie hätte er dem Unterricht keine erziehliche Kraft beilegen sollen?

Mit Pestalozzi legt Schwarz besonderes Gewicht auf das Ausgehen beim Unterrichten

und allem Belehren von der Anschauung. Daher fordert er eine ins Einzelne hinein befolgte Übung der Sinne als der in erster Linie zu pflegenden Anschauungsmittel. Die ästhetische muß gleich der intellektuellen Erziehung durch eine entsprechende Pflege der Sinnesthätigkeit unterstützt werden. Aber auch die religiös-sittliche hat von der Anschauung auszugehen. Daher muß sie in erster Linie durch die Eltern begründet werden. Indem Schwarz dem Hause, der Familie einen wesentlichen Anteil an der Erziehung zuweist, ist er auf die Schärfung des pädagogischen Gewissens aller Mündigen bedacht.

Schwarz' Aussprüche über die Eigenschaften und Aufgaben des Lehrers zeugen, gleich dem bisher Gesagten, von der Trefflichkeit seiner pädagogischen Ideale. Mit etwaiger blaßer Beherrschung des Lehrstoffes ist es beim Lehrer nimmer gethan; er muß für seinen Beruf eben so begeistert wie darin in jeder Hinsicht tüchtig sein. Vornehmlich muß er durch seine Persönlichkeit den erziehlichen Aufgaben gerecht werden. Den seiner Zeit und bis in unsere Zeit fortdauernd herrschenden Mangel an pädagogisch vorgebildeten Männern namentlich unter den Lehrern der Gelehrtenschulen beklagt Schwarz auf das lebhafteste. Er ist nach dieser Seite ein Vorläufer der Rufe nach Reformen hinsichtlich allgemeiner pädagogischer Bildung. Namentlich fordert er die Wahl nicht ausschließlich gelehrter sondern namentlich auch im pädagogischen Gebiet völlig heimischer Rektoren der höheren Schulen. Solcher Anschauung suchte er ja nun auch praktisch durch Mitbegründung eines philologisch-pädagogischen und durch Leitung des katechetischen Seminars sowie durch Veranstaltung privater pädagogischer Übungen mit künftigen Lehrern gerecht zu werden. Und wie durch seine zahlreichen pädagogischen Schriften war Schwarz durch Herausgabe der „Freimütigen Jahrbücher" (s. o.) unablässig darauf bedacht, auch die gesamte Lehrerbildung verbessern zu helfen.

Das lebendige tiefsinnige Gefühl christlicher Frömmigkeit, das einen Grundzug in Schwarz' Erziehungslehre ausmacht, führte, wie schon angedeutet, weder zur Forderung eines streng konfessionellen Unterrichts, noch zur Befürwortung einer pietistisch gefärbten, rigoristisch-asketischen moralischen Erziehung. Als Mitbahnbrecher für die kirchlich-unionistischen Bewegungen in Baden erweist sich Schwarz nun auch als Freund einer von engherziger Orthodoxie wie mönchischer Kopfhängerei freier Theolog und Pädagog. War Schwarz auch kein strikter Anhänger einer einzelnen Philosophenschule, ja trug sein Denken und Handeln doch die deutlichen Spuren eines ernsten Studiums der vorzüglichsten Denker seines Volkes.

Daß nun aber in Schwarz solch schöne Freiheit des pädagogischen Urteils sich mit so weitem geistigen Blicke und für alles wahrhaft Menschliche so warm empfänglichen Sinn verband, war gewiß auch eine Frucht seiner schon gerühmten weit ausgedehnten historischen, besonders litterarischen Studien. Wie aufmerksame fleißige Umschau unter fremden Völkern, in fernen Gegenden den Blick erweitert, das Urteil freier und zugleich milder stimmt, engherzige Parteistandpunkte unmöglich macht, so auch ein reiches historisches Wissen, die eingehende Bekanntschaft mit der Gedankenwelt der vorzüglichsten Denker und Dichter vergangener und noch lebender Geschlechter. Der sich immer aber doch vorwiegend im nur kleinen engen Ideenkreis einer Schule, einer Partei Bewegende, nur von ihr Zehrende mag vielleicht ein für gleichfalls nur in beschränktem Horizont Verharrende ein bewunderter Nachbeter oder Ausleger der einzig erwählten Autorität sein: zu wirklich förderndem, tief und nachhaltig wirkenden Schaffen wie in allen Gebieten so auch im pädagogischen vermag doch nur der in der Geschichte seines Faches wohl vertraute Forscher zu gelangen. Ein solcher war Fr. Schwarz, dem schon seine Zeitgenossen das Verdienst zuschrieben, zuerst eine umfassende und auf ausgebreitetem Quellenstudium gegründete Geschichte der Erziehung uns Deutschen geschenkt zu haben. Diese in der 2. Auflage der Erziehungslehre die beiden ersten größeren Abteilungen des I. Bandes ausfüllende Geschichte trägt zwar den Stempel des noch nicht für die Hauptzwecke und Aufgaben derselben völlig durchgearbeiteten und entsprechend gesichteten Materials. Enthält sie doch neben dem Pädagogischen viel allgemein Kulturgeschichtliches, wie der grauesten Vorzeit, ja den neueren Epochen Angehöriges und macht in mehreren Abschnitten nach Inhalt und Form den Eindruck des teilweise mosaikartig Skizzierten, läßt es auch nicht an öfteren Wiederholungen fehlen. Gleichwohl dürfen wir sie als wertvollen Vorläufer namentlich von K. Schmidts Geschichte der Pädagogik begrüßen. Schwarz will in dieser seiner Geschichte u. a. den Nachweis erbringen, daß die gesamte Erziehung erst

durch den Eintritt des Christentums in die Geschichte ihr wahres höchstes Ziel erhalten habe. Auffällig könnte es erscheinen, daß Schwarz sich, wie bereits angedeutet, über die Einrichtungen der Erziehungsanstalten der Jesuiten sehr beifällig äußert; vielleicht dürfen wir darin nur einen neuen Beweis für die Unbefangenheit seines Urteils erblicken? Sehr eingehend wird u. a. Locke behandelt, wohl zum Beweise für den großen Wert, den Schwarz gleich dem englischen Denker auf die körperliche Ausbildung legt.

Wenn man die Erziehungslehre von Schwarz als ein systematisches Werk bezeichnet hat, so dürfte dem der Umstand widerstreiten, daß sich in demselben größere Kapitel befinden, die in dem engeren Rahmen einer Pädagogik schwerlich unterzubringen sind. Dahin rechnen wir u. a. die isoliert auftretende Aufzählung pathalagischer Zustände an Kindern, ferner die eingehende Physiologie der frühesten Entwickelung des Menschen, nicht minder die biographischen Abrisse berühmter Männer. Die als teilweise novellistisch zu bezeichnende Art der Darstellung offenbart sich u. a. in den die pädagogischen Betrachtungen häufig unterbrechenden, sie illustrierenden Charakterbildern von Kinderindividualitäten.

Um den Leser unmittelbarer mit der Denk- und Darstellungsweise von Schwarz bekannt zu machen, lassen wir hier zum Schluß einige Stellen aus dem mehrfach erwähnten Hauptwerke folgen.

Aus Band II, p. 8: Erziehung ist die durch sich selbst in ihren Individuen sich entwickelnde Menschheit. 17. Nichts ist wichtiger als eine psychalogische Behandlung der Kindesseele. 21. Das Menschenleben ist nun einmal wie es ist und wir müssen uns so gut wie möglich hineinfinden. Will man es durch Erziehung verbessern? — wohl! Aber dann thue man es nur auf die rechte Weise und wolle die Welt weder mit Frömmlingen noch mit Altertümlern bevölkern. Die Jugend werde also für ihre Zeit und Umgebung, damit allerdings auch für eine bessere Zukunft erzogen. 383. Das Kind wird zu einem frommen gebildet, wenn die Eltern ihre Liebe gegen dasselbe mit einer Würde beweisen, welche es zu dem Höheren der Menschheit aufschauen und das Göttliche ahnen läßt. Kommt dazu ein frommes Familienleben und ein echter, d. i. belebender Religionsunterricht, so kann bei dem gutartigen Kinde die reine Gestaltung der Frömmigkeit nicht fehlen. — Das Ideal eines christlichen Volkes wäre aus lauter echtfrommen Familien bestehend zu zeichnen. 53. Führt die Bildung von der Bestimmung ab, unter dem Scheine einer vollkommneren, also der Natur zuwider, so ist sie Verbildung (z. B. der Mensch, der nur aus Grundsatz, nie aus Gefühl handeln will; der Knabe, der wie ein Buch spricht ꝛc.) Geht die Bildung über die Bestimmung hinaus, so ist sie Überbildung. Eine planlose und unvollkommene Bildung wird über- oder verbilden (z. B. die Entwöhnung des Mädchens von häuslichen Geschäften durch Lektüre; die planlose Gelehrtenbildung, worüber die des Menschen verloren geht; oder die Vernachlässigung der Körper- oder der Geistesbildung, einer über der anderen; die Aufklärerei, welche über der Bearbeitung des Verstandes das Herz verwildern läßt..). Die Ausbildung eines Wesens besteht in seiner vollendeten Entwickelung zu seiner Bestimmung, so daß sein Urbild in dem Individuum erscheint. Der Mensch ist also ausgebildet, wenn er allseitig entwickelt und hierin seine ganze Kraft frei geworden ist. 55. Der Geist ist das einfachste Wesen und was man als einzelne Kräfte desselben unterscheidet, sind Abstraktionen bloß im Denken, um auf gewisse Erscheinungen im Geiste hinzuweisen und sie unter allgemeine Begriffe abzuteilen. Diese Begriffe haben aber keine Realität, sondern sind bloß ein leeres Fachwerk. Nur die gewöhnliche Täuschung nimmt die Abteilungen der Geisteskräfte oder Gemütsvermögen als wirklich im Wesen des Geistes vorhanden an. 297. Wäre kein Auffassen durch die Sinne, so bliebe der Geist in tiefem Schlummer, es käme nichts in die Seele; wäre keine Aufmerksamkeit da, so würde nichts aufgefaßt; wäre keine Einbildungskraft da, so blieb die Seele ein bloßer Spiegel, gleich dem Netzhäutchen im Auge; wäre sie nicht reproduzierend, so zögen die Eindrücke nur wie Wolken vorüber; wäre sie nicht zugleich produzierend, so brächte der Geist keine Gedanken hervor; wäre nicht Auffassen und inneres Bilden innigst vereinigt, so fehlte ganz die geistige Thätigkeit und es gäbe kein Denken, Fühlen und Wollen. 301. Die Welt strömt durch die Thore der Sinne ein, der Geist sendet seine Thätigkeit entgegen, empfängt, behält, bildet um, vergeistigt, schafft seine Gemütswelt, und in ihr erwächst er selbst zu seinem unendlichen Ziele. 331. Bilden heißt, nach einer Idee darstellen, und hier insbesondere in dem erwachsenden

Menſchen dahin wirken, daß ſein Urbild, wozu Gott ihn erſchaffen und ſeine Natur angelegt hat, in ihm zur Ausgeburt und Vollendung gelangen. Alles in der Geſamtheit der Behandlung, was man hierzu bei dem Kinde von ſeiner Geburt bis zur Reife veranſtaltete und thut, macht den vollſtändigen Begriff der Erziehung aus. Das Einzelne, was ſie in ſich begreift, um die phyſiſchen und geiſtigen Kräfte für dieſen Geſamtzweck gehörig zu entwickeln, nennen wir im beſtimmteren Sinne Bildung ... Die Erziehung führt den jungen Menſchen dahin, daß er ſein Urbild in vollendeter Schönheit erkenne und mit geübter Kraft in ſich aufzuſtellen ſtrebe. Die Bildung übt hierzu ſeine Kraft in ihren verſchiedenen Richtungen und Thätigkeiten .. Wer bildet, entwickelt und leitet die Natur zu irgend einem höheren Ziele, und wer erzieht, bildet ſie in allen Zweigen für dieſes Ganze. 421. Von den erſten Lebensſtunden an regt ſich im Menſchenkinde etwas, das nicht ein gerades Aufſtreben der Vernunft iſt, ſondern ſogar ein Widerſtreben; nenne man es Sinnlichkeit oder radikales Böſe, oder Erbſünde, genug, es iſt da, und wer es wegleugnen will, iſt ein ſchlechter Philanthrop, denn er ſieht das Unkraut für die edlen Keime an, und tritt dem, was die rechte Entwickelung ſtören wird, nicht zeitig genug entgegen. Das Böſe fängt mit dem früheſten an und kommt nicht auf einmal mit irgend einem Gedanken oder ſonſt einer Regung in die Seele, welches faſt ſo viel hieße, als ein böſer Dämon führe herein, ſondern ebenſo wie das Gute, und neben demſelben erwächſt es aus einem unſichtbaren Keime. Wird nun auf dieſen nicht geachtet, ſo überwächſt es leicht und ſchlägt tiefere Wurzeln. Alſo iſt ſchon bei dem kleinſten Kinde mit aufſpürendem Blicke zu wachen. Aber es iſt in dem Menſchenkinde auch kein böſer Geiſt geboren, ſondern jedes bringt ſeine Anlage der Gottähnlichkeit mit ſich. Auch der Pädagog verabſcheut einen Manichäismus von abſoluter Verdorbenheit der menſchlichen Natur ... 423. Es bietet ſich uns in der Jugendwelt weder eine Angelologie, noch eine Dämonologie dar, ſondern ein Kampf in jedem Kinde, worin die Tugend der Sieg iſt, und eben hierzu ſoll der Erzieher helfen. Die reine Bildungslehre iſt alſo zur Praxis noch nicht genug, und wir müſſen noch ihre Störungen kennen lernen ... Wir begreifen unter Mißbildung des Pſychiſchen und Phyſiſchen alles, was an Körper und Geiſt der Beſtimmung und dem Urbild des jungen Menſchen widerſpricht ... 424. Unarten ſind die Anfänge von Verdorbenheiten 451. Die Hauptſache (bei Behandlung kleiner Kinder) bleibt: fröhliche Umgebung, liebevolle Behandlung, regelmäßige Beſchäftigung, aber auch, wenn es not thut, unerbittliche Strenge 521. Die ganze phyſiſche Erziehung iſt zugleich eine pſychiſche und dient der Sittlichkeit. 558. Gerade das Alter, welches innerlich den ſtärkſten Tugendkampf bedarf, wird nicht nur hilflos in die Welt hinausgeſchickt, ſondern auch den furchtbarſten Seelengefahren preisgegeben... Wenn nicht beſſer für die Zucht der Jugend in dem Alter von 14—20 Jahren in Stadt und Land, in und außer den Schulen, im häuslichen und öffentlichen Leben geſorgt wird, ſo haben wir uns kein Heil von der Erziehung ... zu verſprechen. Aus Band III S. 38. Der ganze Jugendunterricht bezweckt die vernünftige Selbſtthätigkeit in allem, was von Wiſſenſchaft und Kunſt erlernt wird, nicht bloß um den Bildungstrieb zu befriedigen, ſondern auch ihn noch zu verſtärken. Alſo .. laß deinen Schüler ſelbſt denken, auffinden, ausſprechen! Setze nicht deine Thätigkeit an die Stelle der ſeinigen! .. Alles, was gelernt worden, vermehre den Durſt der Wißbegierde, alles veredle den Sinn und das Gemüt! 61. Die tiefe Kenntnis der Sache und des jungen Menſchen, verbunden mit der Selbſtverleugnung (im Zurückſtellen z. B. des eigenen Wiſſens..) bei einem unermüdeten Lehrtriebe, bezeichnet eigentlich den würdigſten Lehrer von Kopf, Herz und Talent. Die Geſchicklichkeit in der heuriſtiſchen Form gleicht dem ſtillen Wirken der bildenden Natur, wie die Sonne auf die ſich entfaltende Knoſpe wirkt. 67. So ſelten auch der geniale Lehrer iſt .. ſo ſollte doch wenigſtens kein widriger, kein abgeſchmackter, kein gemütloſer Menſch Lehrer ſein. Er iſt in ſich ſelbſt dazu verdorben und beſäße er auch centnerſchwere Gelehrſamkeit und wüßte von der beſten Methode zu ſprechen. Der Pedant war mit Recht immer der Gegenſtand für die Geißel der Satire .. und das gebührt auch dem unfrommen und liebloſen; ſein Thun iſt nur das Ausſtreuen eines tauben Samens .. Man ſollte bei keinem Lehrer irgend einen Verſtoß gegen den guten Geſchmack (z. B. in beliebten Späßen), kein unreligiöſes Wort, keine Verſpottung des kindlichen Gefühls dulden. Ich wüßte kaum etwas, wodurch ein Lehrer ſich ſtrafbarer machte ... Er zerſtört den Bildungs-

trieb in seinem Lebenskeime und seine Lehren sind Regentropfen, welche mit Gift geschwängert auf die zarte Pflanze herabfallen .. Auch mögen da weder die Musen noch die Grazien lange weilen. Man ist um so strenger verpflichtet, gegen solche Lehrerverbrechen zu warnen .. da man das innerste Heiligtum der Jugend gegen diejenigen am meisten schützen muß, denen eine Macht über sie zugestanden wird. Heil dem Lehrer, der seinem göttlichen Berufe mit ganzer Seele lebt! .. Wenn man nur einmal die natürliche Lehranlage ausbildete, so würde sich das Gedränge der Unberufenen, die zum Verderben der Jugend angenommen werden, von selbst verlieren und die Welt hätte sich der würdigen zu erfreuen. Das geistigste Geschäft will auch mit Begeisterung getrieben sein, und wo kann diese höher und mächtiger wirken als durch den Gottesgeist der Liebe! 74. Nichts ist armseliger, als ewiges Klagen des Lehrers über die Faulheit, Unachtsamkeit der Schüler, denn alle diese Klagen fallen gewöhnlich auf den Lehrer selbst zurück. Dafür sollte er das Naturell und Gemüt seiner Schüler studieren und seine eigenen Fehler im Unterrichten kennen lernen. Nur der gute Pädagog wird selbst solche Schüler, die man sonst aufgiebt, oder noch mehr verdirbt, auf den guten Weg bringen. 76. Das Lehrgeschäft ist zugleich Erziehungsgeschäft und gehört zu der höchsten Lebensbestimmung. Je mehr der Lehrer von dieser Idee begeistert ist, desto demütiger erkennt er seinen Beruf und desto eifriger strebt er, ihn zu erfüllen. 77. Für den echten Lehrer bedarf es keiner ausdrücklichen Verpflichtung, daß er sich für sein Geschäft immer mehr vervollkommne .. Man kann den guten Lehrer gar nicht und nicht genug bezahlen, denn welche Schätze mögen seine göttliche Wirksamkeit aufwiegen? Aber darum soll man ihn für das äußerliche Bestehen anständig belohnen. 132. Wer zur Wahrheit lehren will, darf nicht vor der Zeit von Dingen reden, welche noch nicht im Gemütskreise des Schülers liegen oder liegen sollen. 134. Jedes Alter hat sein Recht; der Verstand kommt nicht vor den Jahren und man soll die Naivetät der Kinder in dem mythischen Spiele ihrer Vorstellungen nicht verletzen. Es hieße, sie unwahr machen, wenn man ihren Hang zum Wunderbaren .. zerstören und sie mit Erklärungen gleichsam verfolgen wollte. Solches verfrühtes Reflektierenlassen ist nicht besser, als wenn man an der eben aufknospenden Blume die Staubfäden mit einer Pincette hervorziehen wollte 136. Ein gebildeter Verstand giebt dem Gemüte Ruhe, Besonnenheit und Haltung 155. Die Vereinigung des Sinnes und Verstandes mit Gedächtnis und Phantasie giebt dem Geiste seine Vernünftigkeit; würde eine dieser Richtungen in der Kraft allein geübt, oder auch nur vorzugsweise, so litte der Geist im ganzen. 265. Bleibt der Religionsunterricht kalt, klärt er bloß den Verstand auf, ohne das Herz zu bessern, so ist er nichtig. (266). Er sollte zuerst hauptsächlich vom Vater erteilt werden und nie von der Herzensbildung getrennt sein. 289. Man sollte keinen Philologen mehr an Gelehrtenschulen anstellen, der nicht hoch in der pädagogischen Bildung stände. Von einem Direktor verlangt man sehr gründliche und umfassende Schulkenntnisse, aber noch weit mehr eine vorzügliche Erziehungsgabe... Die Gelehrteneitelkeit der Sprachkundigen .. kann sich nicht lange mehr an solchen Stellen behaupten. 272. Mit dem echten Unterricht wird die Erziehung erst vollständig und es erschließen sich neue Kräfte. Wenn auch nur ein Gegenstand recht eigentlich gelernt ist, so wirkt das schon ein Gefühl des Besseren und eine Begeisterung, welche den ganzen Charakter veredelt. 273. Legt überall der Jugend alles, was sie zur wahren Bildung erregt, nur nahe genug, dann werdet ihr erst das Göttliche in der Menschheit sehen. Durch den erziehenden Unterricht gelangt der Schüler zu seiner Vortrefflichkeit. Anm.: Wären unsere Gelehrtenschulen pädagogisch besser, so würden nicht so viele geistig und sittlich verkümmern. 276. Viel gelernt haben ist noch bei weitem kein Beweis für einen guten Unterricht... Mancher hat vielleicht weniger gelernt, aber regsamer ist sein Verstand, vernünftiger sind seine Urteile, wärmer seine Äußerungen .. der Lehrer von diesem verdient vor jenem den Vorzug, denn sein Unterricht bewirkt wahre Bildung. 278. Die Hauptprobe bleibt für den allgemeinen Unterricht: ob der Schüler an Humanität gewonnen hat s. Bild vom gut unterrichteten 14jährigen Knaben cf. Rousseau ꝛc. Notwendige Bildung jedes Einzelnen für die Gemeinschaft... Alle Gelehrte haben an der Volksbildung mit zu arbeiten. 303. Erziehung und Unterricht unzertrennlich verbunden. 304. Notwendige Pflege der Nationalität in der Erziehung. 307. Zu wahrhaft guten Menschen, die nach allen Seiten ihre Pflichten treu erfüllen, soll erzogen werden. 308. In der

Überzeugung, daß wir im Gottesreiche als Lehrer und Erzieher — ein göttliches Werk betreiben, wird auch alles erziehende Unterrichten ein göttliches Geschäft und bildet die echten Weltbürger.

**Litteratur:** Die Encyklopädie von Herzog u. Schmid (s. o. Biographisches —); die Privatmitteilungen des Stadtpfarrers Schwarz-Heidelberg.

Jena. Horst Kesterstein.

## Schwatzhaft

Wenn Shakespeare im „Kaufmann van Venedig" sagen läßt: „Gratian spricht unendlich viel Nichts; seine vernünftigen Gedanken sind wie zwei Weizenkörner in zwei Scheffeln Spreu versteckt", so hat er damit zugleich das Bild der Schwatzhaftigkeit gezeichnet. Sie ist eine Ausartung des Redetriebes, eine Übertreibung des Dranges nach Mitteilung der eigenen Gedanken. Leichtlebige Naturen empfinden diesen Drang besonders stark; im vorschulpflichtigen Alter entsteht auf seiner Grundlage die Lust am Plaudern, die kleinen Kindern nicht übel ansteht, weil sie sich als eine besondere Form des Spieltriebes äußert. Der höhere Lebenszweck des Knaben- und Mädchenalters verträgt sich nicht mehr mit dieser regellosen Art der Gedankenmitteilung. Bei Mädchen namentlich entsteht aus dem Plaudern die Schwatzhaftigkeit, der Hang, alle Gedanken, selbst thörichte und unnütze, mitzuteilen, die wiederum in Klatschhaftigkeit, das rücksichtslose oder gar böswillige Sagen oder Wiedersagen und Vergrößern des Gehörten, ausartet und schließlich zur Lästersucht wird (vergl. hierzu Fricke, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 247) H. B. van Weber (a. a. O. S. 322) erkennt in der Schwatzhaftigkeit „eine besondere Art leidenschaftlicher Begierde nach Zeitvertreib." Lebhafte Phantasie, übermäßig rascher Gedankenfluß, abspringender Vorstellungsverlauf, Ideenflucht sind ihre Hauptmerkmale; zuweilen beruht sie auf krankhaftem Zwange im Denken und Reden, zuweilen auf übler Angewöhnung, die von der sittegemäßen gesellschaftlichen Vielrederei außerordentlich gefördert wird. Ein gewisser Grad von Geschwätzigkeit gehört zum sog. guten Tone schon seit Montesquieus Zeiten, der da schrieb: „Es giebt Leute, die eine sehr merkwürdige Gabe besitzen; nämlich solche, die zu sprechen wissen, ohne etwas zu sagen, und die eine Unterhaltung zwei Stunden lang fortführen können, ohne daß es möglich wäre, von dem, was sie sagen, etwas zu verstehen, zu entlehnen oder zu behalten." Schwatzhaftigkeit ist ebenso widergesellschaftlich wie Schweigsamkeit. Sanguiniker und Frauen schwatzen mit Vorliebe. Schopenhauer meint (Aphorismen S. 169): „Wir sind abends matt, geschwätzig und leichtsinnig." Der höchste Grad von Ideenflucht tritt nach Emminghaus (a. a. O. S. 113) in völlig ungereimtem Schwatzen bezw. Sprechen hervor. Schwätzer fallen lästig, lügen und prahlen, mischen sich in alles, fassen alles oberflächlich auf, antworten naseweis und sind voreilig im Urteilen, schneiden ihren Mitmenschen Treu und Ehre ab (Lästersucht, Schimpfen) und plaudern gern Geheimnisse aus. Darum ist Schwatzhaftigkeit fehlerhaft nach der ästhetischen wie nach der ethischen Seite hin: dort widerspricht sie der schönheitgemäßen Ausgestaltung der Persönlichkeit, hier den Grundsätzen des Wohlwollens, der Billigkeit und Vollkommenheit. Die Erziehung schwatzhafter Kinder muß den Hauptnachdruck auf die Stärkung des Willens legen, die Einsicht in die gesellschaftlichen Verpflichtungen erhöhen und durch beides jenes Gefühl des Schicklichen begründen, das zur rechten Zeit und am rechten Orte zu reden gebietet und anziehend zu schweigen befiehlt. Wie überall, wo die Fehlerhaftigkeit als Krankheit zu tage tritt, muß auch bei pathologischer Geschwätzigkeit der Seelenarzt zu Rate gezogen werden.

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schwerfällig

Schwerfälligkeit ist besonders phlegmatischen Naturen eigen; in der Regel findet man sie als Begleiterscheinung bei langsamen, hölzernen und linkischen Naturen (siehe dort!). Sie äußert sich durch Trägheit der Körperbewegungen und Langsamkeit des Vorstellungsverlaufes, durch übergroße Bedächtigkeit im Urteilen und Entschließen, Mangel an Überblick, Unbehalfenheit im Verbinden einzelner Eindrücke und im Erkennen des springenden Punktes, geringe Fähigkeit, dargebotene Gedankenstoffe in angemessener Raschheit zu verarbeiten und zu beherrschen, überhaupt durch schwache Anpassungsfähigkeit, zuweilen mit Widerwillen gegen bestimmte Arbeiten oder gegen die Arbeit überhaupt verknüpft. Man hüte sich, sie mit Faulheit oder Indolenz zu verwechseln; sie ist

nicht ein sittlicher Fehler, sondern ein geistiger bezw. körperlicher, der vorwiegend der psychologischen und ästhetischen Beurteilung unterliegt und, wie Lauckhard (Katechismus der Erz. S. 69) mit Recht betont, auf einem unglückseligen Hängenbleiben am Einzelnen und Sichverlieren in Nebensächliches beruht. Sie kann durch mangelhafte Naturveranlagung begründet oder durch vernachlässigte Erziehung entwickelt sein; in vielen Fällen tragen Natur und Kultur die Schuld daran. Das beste Mittel, ihr zu begegnen, ist stufenmäßige Steigerung der Aufnahme-Geschwindigkeit, und zwar so, daß der Lehrer bezw. Erzieher viel mit dem schwerfälligen Kinde arbeitet und für anregenden Umgang sorgt, der Interesse erweckt und zur Nacheiferung anspornt. (Siehe außerdem: Linkisch, Hölzern.)

Leipzig. Gustav Siegert.

## Schwerhörigkeit im Kindesalter

1. Hörprüfung; Verbreitung, Grade und Arten der Schwerhörigkeit, ihre Ursachen. 2. Bedeutung des Gehörs für die geistige und seelische Entwickelung. 3. Folgen der im kindlichen Alter auftretenden Schwerhörigkeit. 4. Möglichkeit und Notwendigkeit einer besonderen Ausbildung des schwerhörigen Kindes, rechtzeitiger Beginn einer solchen. 5. Behandlung des schwerhörigen Kindes im vorschulpflichtigen Alter. 6. Die Ausbildung des schwerhörigen Kindes. 7. Die gegenwärtige unterrichtliche Versorgung der schwerhörigen Kinder.

**1. Hörprüfung; Verbreitung, Grade und Arten der Schwerhörigkeit, ihre Ursachen.** Mit dem Ausdruck Schwerhörigkeit oder Harthörigkeit bezeichnet man eine mehr oder weniger weitgehende Herabsetzung der Hörschärfe. Um die Hörschärfe zu prüfen, bedient man sich ärztlicherseits mannigfacher Methoden. Eine allgemein anwendbare und zugleich für die Beurteilung der durch die Schwerhörigkeit gesetzten Hemmnisse der geistigen Entwickelung maßgebende, also dem Lehrer und Erzieher zu empfehlende Methode, ist die Hörprüfung vermittelst der Flüstersprache. Bei der Flüstersprache ist die Stärke der einzelnen Laute eine gleichmäßigere, während bei der lauten Sprache die Vokale übermäßig hervortreten. Man bedient sich zur Prüfung in der Regel der Zahlwörter und entfernt sich von dem zu Prüfenden seitlich, bis er zweistellige Zahlen mit den schwerverständlichen Zahlen 7, 5 und 9 am Anfang oder Ende nicht mehr deutlich unterscheiden kann. Die so ermittelte Entfernung gilt bezüglich der Flüstersprache als Hörgrenze des betreffenden Ohres. Man prüft jedes Ohr einzeln, indem man das andere durch Eindrücken des Fingers verstopft. Um eine Unterstützung des Ohres durchs Auge auszuschließen, ist darauf zu achten, daß der zu Prüfende den Mund des Sprechenden nicht sieht. Das Resultat wird natürlich beeinflußt durch größere oder geringere Ruhe im Untersuchungsraum. Neben anderen Gesichtspunkten, welche die zeitweilige Vornahme von Hörprüfungen in sämtlichen Schulen dringend erheischen, ist vor allem der Umstand maßgebend, daß ein Ohr, welches in gewisser Entfernung Flüstersprache nicht mehr versteht, auch die laute Sprache in solcher Entfernung nur noch bruchstückweise auffassen kann; denn beim lauten Sprechen verstärken wir im wesentlichen nur die Vokale, die Konsonanten, mit Ausnahme der Halbvokale, werden auch beim lauten Sprechen nur geflüstert. Es folgt daraus unter anderem, daß durch sehr lautes Sprechen die Rede an Deutlichkeit verlieren kann, da nun die Vokale die Konsonanten noch mehr übertönen. Zu bemerken ist noch, daß auch die Konsonanten unter sich große Intensitätsunterschiede aufweisen und die Entfernungen, auf die hin die verschiedenen Konsonanten von ein und demselben Ohr noch wahrgenommen werden, zum Teil weit auseinanderliegen.

Als Normalhörweite für Flüstersprache galt ärztlicherseits bisher die Entfernung von 20 bis 25 m im geschlossenen Raum. Neuere Untersuchungen machen es wahrscheinlich, daß dieselbe viel höher zu normieren ist. Als eigentliche Schwerhörigkeit sieht man erst eine Herabsetzung der Hörschärfe auf 6—8 m für Flüstersprache an. Da wir in unseren Unterrichtsräumen vielfach mit größeren Entfernungen zu rechnen haben, so müssen wir diese Grenze entsprechend weiter fassen.

Ohrenärztliche Untersuchungen von Schulkindern, die sich in neuerer Zeit mehren, überraschen einmal durch den großen Prozentsatz der schwerhörigen Kinder, zum andern durch die dabei hervorgetretene Thatsache, daß bei den meisten der als schwerhörig erkannten Kinder weder diese selbst noch deren Eltern und Lehrer um die vorhandene Schwerhörigkeit wußten.*)

*) v. Reichard in Riga fand unter 1055 Kindern 22,2% Schwerhörige. Weil in Stuttgart unter 5905 Kindern über 30%, Bezold in München unter 1918 Kindern 20,75%, Nager in Luzern unter 2666 (?) Kindern 40—41%, (Flüstersprache unter 8 m).

Da ärztliche Schuluntersuchungen selten sind, die üblichen sich auch in der Regel nicht auf eine Prüfung des Funktionszustandes der Ohren erstrecken, so ist eine selbständige Vornahme der Hörprüfung dem Lehrer dringend anzuraten.

Hinsichtlich des Grades der Schwerhörigkeit haben wir natürlich von der normalen Hörschärfe bis zur völligen Taubheit eine vielgliederige Übergangskette. Wir haben ferner zu unterscheiden, und das ist für die Schule nicht unwichtig, die rechtsseitige, linksseitige und beiderseitige Schwerhörigkeit (oder Taubheit). Ferner kommen neben Hörschädigungen, die sich gleichmäßig über die ganze Reihe der unserm Ohr wahrnehmbaren Töne erstrecken, auch solche in Betracht, die einen Teil oder mehrere (höhere, tiefere, mittlere) Teile der Tonskala ausfallen lassen. Es sind dies Formen partieller Taubheit. Überhaupt bewirken die verschiedenen im Gehörorgane sich entwickelnden Folgezustände der Ohren-Erkrankungen (Verkalkungen oder Lücken im Trommelfell, Versteifung und Verwachsungen der Gehörknöchelchen, die jeweiligen Verheerungen der Labyrintherkrankungen oder der Erkrankungen der Hörnerven oder der nervösen Centralteile) auch verschiedenartige Hörstörungen. Je nachdem eines oder beide Ohren davon betroffen sind, ergeben sich dann wieder verschiedene Formen. Neben der Herabsetzung der Hörschärfe (der Schwerhörigkeit i. e. S.) haben wir also noch mit anderen Hörstörungen zu rechnen, die die Gehörswahrnehmung im allgemeinen und die Sprachwahrnehmung und Spracherlernung und das musikalische Empfinden im besonderen beeinflussen. Über die Ursachen der Schwerhörigkeit vergleiche den Artikel Ohrenkrankheiten.

**2. Die Bedeutung des Gehörs für die geistige und seelische Entwickelung** eines Kindes ist groß und vielgestaltig, kann aber hier nur im Allgemeinen hervorgehoben werden. Man hat das Gehör den „geistigsten der Sinne", man hat es den „Sinn des Unterrichts" genannt, ist aber doch immer wieder geneigt, unter den höheren Sinnen dem Auge wenigstens insofern den ersten Platz einzuräumen, als es in Form von Anschauungen die weitaus meisten Elemente zum Aufbau des geistigen Lebens herbeischaffe. Aber schon in dieser Einschränkung giebt jene Einschätzung des Gesichtes zu Bedenken Anlaß. Das Auge, dessen Empfindungsfähigkeit sowohl in der Dunkelheit wie im grellen Licht nachläßt und schon durch den Lidschlag immer wieder unterbrochen wird, dem jeder undurchsichtige Gegenstand eine Schranke setzt, das sich jedem seiner Objekte erst anpassen muß, beherrscht jeweilig nur einen Ausschnitt seiner Welt, und verhältnismäßig eng ist der Kreis des deutlichen Sehens. Das Ohr aber beherrscht stets das volle Rund seiner Umgebung und wenn dem Auge größere Fernen erreichbar sind, so ist das Ohr dafür seiner Welt immer offen und bedarf keiner Anpassung; selbst im Schlaf wird es erregt und Gehörseindrücke sind es, welche am ersten den Schläfer zum Bewußtsein wecken. Das Auge vermag nur eine Farbenoktave, das Ohr hingegen 8 Tonoktaven zum Bewußtsein zu bringen; welche größere Mannigfaltigkeit der Kombinationen ergiebt sich schon hieraus! Das Ohr ist es ferner, welches durch die rhythmische Einteilung des zeitlichen Verlaufes uns die Zeitmessung bis in die kleinsten äußerlich nicht mehr darstellbaren Zeitteilchen ermöglicht. Die rhythmische Zeitvorstellung ist es dann wieder, welche nach Wundt*) die Voraussetzung enthält für die Entstehung zweier wichtiger Begriffe, des Größenbegriffes und des Zahlbegriffes. Wiederum sind es die rhythmischen Gehörseindrücke, welche in so hervorragendem Maße Bewegungen unseres Körpers veranlassen, beeinflussen und regeln. In engster Beziehung steht unser Gehör zu dem zusammengesetztesten, beweglichsten und vielseitigsten unserer Bewegungsorgane, dem Sprachapparate. Nicht allein in dem Sinne, daß es der Wahrnehmung der akustischen Sprache dient, sondern ebenso sehr dadurch, daß es in der phylogenetischen und ontogenetischen Entwickelung die Entstehung dieser unserer Begriffssprache ermöglichte und den Ablauf unserer Sprachbewegungen regelt und kontrolliert, ist das Ohr Sprachsinn. Bei der centralen Stellung der Sprache in unserem gesamten Geistes- und Gemütsleben stellen diese ihre Beziehungen zum Gehörsinne letzteren in seiner Bedeutung für die Entwickelung des Geistigen in uns hoch über den Gesichtssinn. Schließlich müssen wir im Gehöre nach den hervorragenden

Schmiegelow in Kopenhagen fand unter ? Kindern 9,5 % erheblich Schwerhörige. Sexton in Washington unter ? Kindern 13 % erheblich Schwerhörige.

*) Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, Abschnitte: Zeitanschauung, Zahlbegriff und arithmetische Operationen, Raumanschauung.

Kunstsinn ansprechen. Musik, Poesie und Redekunst sind ihrer Wirkung fast immer und überall sicher und früh gelangten sie zu hoher Ausbildung. Dieses in Verbindung mit dem Umstande, daß unser Ohr unaufhörlich und überall den Einflüssen der tönenden Welt ausgesetzt ist, und daß alle Wesen ihr innerstes Fühlen und Sein im Ton verlautbaren, sichern dem Ohr die fast unbestrittene Herrschaft über das Gemütsleben.

Die große Zahl und Mannigfaltigkeit der Gehörsempfindungen und die Bedeutung des Gehörs als Zeitsinn, Zahlensinn, Bewegungssinn, Sprachsinn und Kunstsinn lassen ermessen, welchen großen Anteil es an der Heranbildung der geistigen Persönlichkeit des Menschen hat. Hat das Gehör seine diesbezüglichen Dienste während der Jahre der Entwickelung geleistet, so mag ein teilweiser oder gänzlicher Verlust desselben dem Erwachsenen weniger schmerzlich sein, als der Verlust des Gesichtes, für die Entwickelung des menschlichen Geistes- und Gemütslebens aber ist das Ohr von entschieden größerer Bedeutung als das Auge.

**3. Folgen der im kindlichen Alter auftretenden Schwerhörigkeit.** Man muß sich die Wichtigkeit des Gehörsinnes und die unermeßliche Fülle und Vielgestaltigkeit, die große Bedeutung dessen, was wir dem Ohre verdanken, im einzelnen vergegenwärtigen, um den ungeheuren und mannigfaltigen Schaden ermessen zu können, der dem schwerhörigen Kinde, das ohne sachverständige, unterrichtliche und erziehliche Behandlung bleibt, aus seinem Mangel erwachsen muß und den Schlüssel zu finden für die Eigentümlichkeiten seines Wesens und seiner Entwickelung. Bedauerlicherweise erfreuen sich schwerhörige Kinder bis heute nur in seltenen Fällen einer ihrer besonderen Lage gerecht werdenden Beurteilung. Zumeist, unter anderm schon aus dem Grunde, daß man ihre Schwerhörigkeit oft nicht erkennt, beurteilt man sie nach dem bei Normalhörigen üblichen Maßstab, im günstigen Falle nach der besonderen Lage des erwachsenen Schwerhörigen. Daß man in beiden Fällen ein schweres Unrecht begeht, lehrt ein Blick auf die notwendig sich ergebenden Folgen der das kindliche Alter treffenden Schwerhörigkeit. Welche Fülle gemütlicher, geistiger und praktischer Anregungen entgeht dem schwerhörigen Kinde schon allein dadurch, daß es die leisen Klänge und Geräusche nicht vernimmt! Aber auch die räumliche Einschränkung, welche das akustische Wahrnehmungsbereich der Schwerhörigen erleidet, ist von großer Bedeutung. Es kommt hinzu, daß unsere Gehörsempfindungen mehr oder weniger zusammengesetzter Natur sind, zusammengesetzt aus einer größeren oder geringeren Anzahl verschieden starker und verschieden hoher Elemente. Dies gilt schon für den einzelnen Ton. Dem geschädigten Gehör entgehen erstens die leiseren Teiltöne, zum anderen aber auch diejenigen, welche dem nicht zur Auffassung kommenden Teile der Tonskala angehören. Da nun je nach dem Hervortreten oder dem Ausfallen dieser oder jener Teiltöne der Klangcharakter (die Klangfarbe) sich ändert, so folgt hieraus mit Bestimmtheit, daß das schwerhörige Ohr (wegen seiner höheren Reizschwelle) nicht bloß weniger hört als das normale, sondern daß es das der Wahrnehmung Verbleibende auch anders hört. Nicht bloß eine quantitative Einbuße an Gehörsempfindungen erleidet das schwerhörige Kind, sondern auch eine qualitative; seine hörbare Welt ist nicht bloß eine kleinere, sondern auch eine andere als die des Normalhörigen. Mit solcher Änderung der Empfindung wird nun auch der begleitende Gefühlston ein anderer, was nicht ohne wichtige Folgen bleiben kann. Endlich erfahren auch die optischen Empfindungen ihrer Zahl nach eine große Einbuße dadurch, daß das Ohr das Auge nicht auf die außerhalb des Blickfeldes vor sich gehenden Erscheinungen aufmerksam macht.

Eine solche Einschränkung und Veränderung der Elemente des Psychischen, der Empfindungen, bleibt natürlich nicht ohne tiefgehende Schädigung der zusammengesetzten psychischen Gebilde. Vorstellungen und Gefühle einfacher und zusammengesetzter Art gehen der betreffenden Elemente verlustig und gewinnen, wenn sie überhaupt zu stande kommen, einen anderen Charakter als bei uns. (Man erinnere sich der betreffenden akustischen und psychologischen Thatsachen.)

Die genannten Umstände gewinnen eine noch weit größere Bedeutung, wenn wir ihrer Beziehung zur Sprachwahrnehmung und Sprachentwickelung gedenken. Auch in Hinsicht auf die Sprachwahrnehmung erleidet das geschädigte Ohr eine räumliche Einschränkung wie eine Einschränkung hinsichtlich der Intensität, ebenso treffen aber auch die akustischen Veränderungen, von denen oben die Rede war, die Sprache. Auch unsere Sprache besteht, akustisch betrachtet, aus vielen mehr oder weniger zusammengesetzten Klängen und Geräuschen, den

Einzellauten, die unter ſich nach Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche, wie nach Klangcharakter verſchieden ſind, deren Teiltöne ebenfalls die verſchiedenſten Höhen- und Stärkeverhältniſſe aufweiſen, und deren Zuſammenſetzungen im Fluß der Rede die bunte Mannigfaltigkeit ins Unermeßliche ſteigern. Nun wird man es, wenigſtens beim Erwachſenen, gewöhnlich nicht als einen hohen Grad von Schwerhörigkeit bezeichnen, wenn er Flüſterſprache nicht mehr verſteht. Ein Kind aber, das am Anfang der Sprachentwickelung ſteht, unterſcheidet, wenn es dieſen Grad der Schwerhörigkeit erwarb, mit Beſtimmtheit nur die Vokale, bei den Halbvokalen treten ſchon Verwechslungen auf, Konſonanten ſind akuſtiſch für dasſelbe nicht mehr vorhanden. Klopfen auf den Tiſch, Händeklatſchen, Schlüſſelgeraſſel, Pfeifen, muſikaliſche Töne u. ſ. w. (Mittel, mit denen zuweilen ſelbſt Ärzte noch glauben die Intaktheit des Gehörs feſtſtellen zu können) kann es natürlich noch hören, aber — dieſes Kind kann durch das Ohr die Sprache nicht erlernen und an dieſer Thatſache ändert auch das lauteſte Sprechen nichts. Man darf noch einen weit unerheblicheren Grad der Schwerhörigkeit annehmen, und eine nähere Betrachtung wird lehren, daß auch dann das Kinderohr nur ärmliche Bruchſtücke der Sprache aufzufaſſen vermag, Bruchſtücke, aus denen der Erwachſene, der ſich bis zu einem gewiſſen Grade der lexikaliſchen und grammatiſchen Beherrſchung der Sprache erfreut, noch vieles erſchließen kann, die aber dem Kinde wenig oder gar nichts nützen. Auch die Ausdrucksfähigkeit der Sprache hinſichtlich der wechſelnden Tonhöhe, des Rhythmus, der Betonung, des Wohlklanges bleibt in ſolchem Kinderohr zum größten Teil wirkungslos. Da kann es denn nicht Wunder nehmen, wenn auch die Sprache des ſchwerhörigen Kindes nur Bruchſtücke aufweiſt, Bruchſtücke hinſichtlich der Silben, Wörter und Sätze, Mangelhaftigkeiten in Bezug auf Betonung, Rhythmus, Wohlklang, alles Fehler, die noch dadurch ſich verſtärken, daß die Sprechmuskulatur eines ſolchen Kindes wegen der ſeteneren, mangelhaften und ſchwachen Anreize zu Bewegungen ungeübt und unbeholfen bleibt. Wie die akuſtiſche (phonetiſche) und techniſche (phyſiologiſche) Seite der Sprache, ſo leidet bei einem ſolchen Kinde aber auch die begriffliche, lexikaliſche und grammatiſche (logiſche) Seite derſelben. Ein ſolches Kind kann ſeinen Sprachſchatz nicht bereichern, wenigſtens nicht durchs Ohr, es kann kein Sprachgedächtnis ausbilden, und jene Bruchſtücke, die es ſich aneignete, können wegen der Verwiſchung ihrer Unterſchiede weder zur Auseinanderhaltung der Begriffe noch zum Aufbau der Gedanken dienen, ſie können nicht Träger, nicht Werkzeug des Denkens ſein. Man muß ſich die Bedeutung der Sprache für die Entwickelung unſeres geiſtigen Seins und ihren Wert als Verkehrsmittel vergegenwärtigen, um die ganze Größe des Schadens ermeſſen zu können, der dem ſchwerhörigen Kinde aus ſeiner mangelhaften Sprachwahrnehmung erwächſt. Bewirkt die Schwerhörigkeit an und für ſich durch die Beſchränkung des Gebietes der ſinnlichen Wahrnehmung eine mehr oder weniger weitgehende Einſchränkung des Erkenntnisſtoffes, ja verhindert die mangelhafte Sprachwahrnehmung die Aneignung der Erkenntnisformen ſowohl wie das geiſtige Wachstum durch Gedankenmitteilung und Gedankenaustauſch. Nicht nur in engere Grenzen bannt die Schwerhörigkeit den Kindergeiſt, ſie hält ihn auch in niederen Sphären feſt.

Auch die Bedeutung des Gehörs als Bewegungsſinn, Zeitſinn, Zahlenſinn und Kunſtſinn macht ſich beim ſchwerhörigen Kinde deutlich bemerkbar; die Art ſeiner Bewegungen iſt dafür ebenſo charakteriſtiſch, wie die Schwierigkeiten, mit denen insbeſondere der Geſchichtsunterricht und der Rechenunterricht zu kämpfen haben, wobei ſelbſtverſtändlich auch die ſprachlichen Mängel eine große Rolle ſpielen. Um ermeſſen zu können, was es bedeutet, daß beim ſchwerhörigen Kinde die Muſik als Bildungs- und Erziehungsfaktor mehr oder weniger wirkungslos bleibt, leſe man den Artikel Muſikunterricht im 4. Bande dieſes Handbuches. In dieſer Beziehung ſpielt neben dem geſchwächten auch das veränderte Empfinden eine große Rolle. Schon hierdurch erleidet das Gemütsleben des ſchwerhörigen Kindes eine ſchwere Schädigung, hinzu kommt noch, daß auch die Poeſie und die menſchliche Rede nach ihrer muſikaliſchen Seite hin ihre Wirkung nicht entfalten können.

Werfen wir nun noch einen Blick auf das Weſen, den Charakter, des ſchwerhörigen Kindes im allgemeinen. Seinem geiſtigen Sein ſind weſentlich andere Exiſtenzbedingungen, dem Werden ſeiner Perſönlichkeit andere Entwickelungsbedingungen geſtellt. Da iſt es natürlich, daß es auch ſeinen eigenen Charakter ausbildet. Jemehr das Ohr an Funktionsfähigkeit

einbüßt und je weniger eine den Folgen des Gehörmangels entgegenarbeitende besondere Unterweisung und Erziehung in ihr Recht treten, desto mehr bildet sich das schwerhörige Kind zum Augenmenschen aus. Und wie dem Auge eine große Beweglichkeit, dem Blick das Umherschweifen natürlich ist, so bemerken wir auch beim schwerhörigen Kinde eine gewisse Oberflächlichkeit in der Beobachtung und im Urteilen, Zerfahrenheit in seinem ganzen Wesen. Sein Bestreben möglichst viel und vielerlei zu sehen begünstigt die Entwickelung dieser Seite seines Wesens, und da bekanntlich das Glänzende, in die Augen fallende, sich dem Auge vor allem andern aufdrängt, und das Wichtigere oft verdrängt, so ist es natürlich, daß das schwerhörige Kind vielfach am Äußerlichen kleben bleibt und vielfach den Schein für das Sein nimmt. Diese Richtung in seiner Entwickelung wird noch wesentlich dadurch verstärkt, daß ihm infolge seines Gebrechens die Sprache nicht zum Denkwerkzeug werden konnte, so daß sich an Stelle des begrifflichen Denkens immer mehr das gegenständliche, das Denken in Gesichtsbildern entwickelt, was an und für sich das Oberflächliche, Äußerliche, begünstigt; das belehrende Wort kann hier nicht, oder doch nur selten, berichtigend eingreifen. Damit verbunden ist dann eine weitgehende Naivität des Urteils und in der Regel ein weitgehendes Vertrauen und eine rührende Unschuld.

Ein die Entwickelung des Charakters sehr gefährdender Faktor entwickelt sich leicht aus dem Umstande, daß das schwerhörige Kind seine Umgebung nicht versteht und von seinen Mitmenschen vielfach mißverstanden wird, leider trifft letzteres in der Regel auch noch bezüglich seiner Lehrer und Erzieher zu. Dann tritt zu den sonstigen Schäden der Entwickelung noch die falsche Beurteilung und falsche Behandlung, und die Folgen dieser sind oft sehr trauriger Art. Vergegenwärtigen wir uns nun noch, welche Schädigung des praktischen Fortkommens das schwerhörige Kind erleidet, seine Unfähigkeit im Verkehr, die körperlichen und sittlichen Gefahren, denen es ausgesetzt ist, die Schwierigkeit einer Berufswahl. Man begreift angesichts dieser Umstände, wie von Tröltsch den Ausspruch thun konnte: „Die moralische und die intellektuelle Zukunft eines Kindes ist von dem Funktionszustande seines Ohres abhängig!“ Mancher wird in diesem Wort des berühmten Ohrenarztes eine Übertreibung sehen, und doch zeigt sich seine Wahrheit überall wieder, wo man bei einem schwerhörigen Kinde an Schwerhörigkeit nicht dachte, oder aber in der erkannten Schwerhörigkeit nicht den Grund erblickte für jene auffälligen Hemmungen und für die Abweichungen von der normalen Entwickelung. Dem Unterzeichneten sind mehrere Fälle bekannt, wo aus genannten Gründen durchaus normal, zum Teil gut begabte Kinder für ihr ganzes Leben um ihren Anteil am geistigen Kulturerbe betrogen wurden. Was im vorstehenden hinsichtlich der Folgen der Schwerhörigkeit aus mehr theoretischen Erwägungen gefolgert wurde, das bestätigt nämlich die Erfahrung an solchen Kindern, die der Wohlthat einer sachkundigen Erziehung und Bildung verlustig gingen, vollauf. Und diese Erfahrung redet viel eindringlicher als alle theoretischen Erwägungen.

Die Folgen der das kindliche Alter treffenden Schwerhörigkeit, die hier nur kurz angedeutet, nicht ausführlich geschildert werden konnten, sind graduell verschieden, verschieden vor allem je nach dem Alter, in dem die Gehörsschädigung eintrat, verschieden nach dem Grade der Schwerhörigkeit, verschieden auch je nachdem die gesamte körperliche und seelische Veranlagung, die Maßnahmen der körperlichen und seelischen Erziehung, der erteilte Unterricht und die gesamten Lebensverhältnisse jene Folgen zu verstärken oder abzuschwächen geeignet waren. Die wachsenden Schädigungen bewegen sich indessen immer in den angedeuteten Richtungen.

**4. Möglichkeit und Notwendigkeit einer besonderen Ausbildung des schwerhörigen Kindes, rechtzeitiger Beginn einer solchen.** Gegenüber dem im vorigen Abschnitt Dargelegten kann nun nicht eindringlich genug betont werden, daß jenen traurigen Folgen der das kindliche Alter treffenden Schwerhörigkeit zum größten Teil durch eine geeignete erziehliche und unterrichtliche Behandlung vorgebeugt werden kann, daß auch jene Kinder zu bewußten und thätigen Teilhabern unserer Kultur herangebildet werden und, mit Ausnahme des auf akustischem Gebiete liegenden, zu jeder gewünschten Bildungshöhe geführt werden können, sofern nicht beschränkte Zeit, Mittel und Anlagen dem entgegen stehen. Denn, das muß allen gegenteiligen Meinungen gegenüber betont werden: Die Schwerhörigkeit bedeutet an und für sich keine Herabsetzung der Intelligenz, sie führt aber je länger je mehr zu einem Bildungsmangel, sofern die sachkundige Unterweisung fehlt und die sprachlichen Mängel

nicht beseitigt werden. Und auch das eine muß nach betont werden: daß nur der über Charakter, Veranlagung und Bildungsfähigkeit eines schwerhörigen Kindes ein maßgebendes Urteil abgeben kann, der genau mit dem Wesen und den Folgen der Schwerhörigkeit vertraut ist, der die aus ihr sich ergebenden veränderten Existenz- und Entwickelungsbedingungen des geistigen Lebens genau kennt und zu würdigen weiß. Dieselbe Bedingung aber besteht für den, der die erziehliche und unterrichtliche Führung eines schwerhörigen Kindes übernehmen will; denn ohne solche Kenntnis wird er den veränderten Verhältnissen entsprechende Pläne und Methaden weder zu entwerfen noch mit Verständnis anzuwenden vermögen und sich und seinen Zögling den schwersten Irrwegen aussetzen.

Es entsteht nun die Frage: Bei welchem Grad der Schwerhörigkeit tritt die Notwendigkeit einer besonderen sachkundigen Unterweisung hervar? Eine allgemeingiltige Antwort läßt sich hier nicht geben, schon darum nicht, weil ein und derselbe Grad von Schwerhörigkeit mehr oder weniger weittragende Wirkungen haben kann, je nach dem Alter, in welchem er auftritt und nach den besonderen Lebensverhältnissen, in denen sich das Kind befindet. Als feststehend gilt aber, daß ein Kind ohne Schädigung nur dann noch am Klassenunterricht teilnehmen kann, wenn es die Rede der weitestsitzenden Klassengenossen ohne Anstrengung zu verstehen vermag, seine Hörgrenze für Flüstersprache alsa dieser Entfernung entspricht. Zu rechnen ist hierbei nach mit der besanderen Eigenart des Kindes, seiner gesamten Veranlagung, ferner mit dem schlechten Sprechen der Mitschüler und mit didaktischer Unerfahrenheit oder didaktischen Fehlern des Lehrenden; einen Unterschied auch macht es für das schwerhärige Kind, ab neben, var ader hinter ihm gesprachen wird. Des weiteren ist zu betonen, daß ein schwerhöriges Kind nur dann vam Privatunterricht, der sich der bei Vollhörigen üblichen Methaden bedient, den rechten Erfolg haben kann, wenn es noch imstande ist, Flüstersprache in der Nähe vollständig zu verstehen.

Auf die weitere Frage, wann eine dem Gebrechen angepaßte Erziehung und Unterweisung einzusetzen habe, ist allgemeingiltig zu antworten: Möglichst unmittelbar nach Eintritt der Schwerhörigkeit. Geschieht dies nicht, sa muß man hinsichtlich der Weiterentwickelung des Kindes mit einem dappelten ader dreifachen Schaden rechnen. Zunächst erfolgt die Weiterentwickelung des von Schwerhörigkeit betroffenen Kindes nicht in der gewahnten Weise, sie verlangsamt sich und sie schlägt besondere, van der normalen Entwickelung abweichende Bahnen ein. Zum andern ist zu berücksichtigen, daß mit dem Zeitpunkt der beginnenden Schwerhörigkeit, auch ein Rückbildungsprozeß in der Sprache anhebt, der diese in ihrem Laut- und Formenbestande um sa mehr schädigt, je jünger das betreffende Kind ist. Zum dritten aber setzt man ein solches Kind der Gefahr der verfehlten Erziehungs- und Bildungsversuche aus, und dieser Schaden ist nicht der kleinste. Es ist anderen, auch ärztlichen Ratschlägen gegenüber, die dahin geben das schwerhärige Kind bis zum 6., 7. ader 8. Lebensjahr mit planmäßigem Unterricht zu verschanen, mit den genannten Gründen entgegenzutreten, insbesondere auch darum, weil dem, was das schwerhörige Kind am meisten behindert, der Hemmung der sprachlichen Entwickelung, im früheren Kindesalter am erfolgreichsten zu begegnen ist. Aber auch für das spätere Kindesalter ist die Regel giltig, das Kind safort nach Eintritt der Gehörsschädigung unter planmäßige sachkundige Führung zu stellen. Jedes Quartal, das in solchem Falle versäumt wird, fügt dem Kinde einen Schaden zu, der später nur mit erhöhtem Zeit- und Kraftaufwand wieder auszugleichen ist.

**5. Behandlung des schwerhörigen Kindes im vorschulpflichtigen Alter.** Dem zwischen dem zweiten bis sechsten Jahre schwerhörig gewordenen Kinde ist alle Aufmerksamkeit zuzuwenden, um es var dem traurigen Lase der Taubstummheit zu bewahren. Ein solches Kind, von einem Grade der Schwerhörigkeit betroffen, der einem Erwachsenen nach die volle Sprachwahrnehmung durchs Ohr ermöglichen würde, kann die bereits erlernte Sprache gänzlich wieder verlernen. Es muß daher mit rastloser Sargfalt angehalten werden, auf seine Gehörseindrücke zu achten um deren Ursprung und Bedeutung zu erkennen. Diesbezügliche planmäßige Übungen müssen täglich mit ihm gemacht werden. Insbesandere gilt dies von der Sprache. Man denke, daß ein solches Kind nur unter besonders günstigen Umständen ein Wort vernimmt, und daß ihm selbst dann der Gedanke meist fern liegt, dieses Wart könne irgend eine Bedeutung haben. Wie selten erhält dach ein solches Kind ein klares Klangbild der

Wörter und Sätze, die dem vollhörigen täglich hundert- und tausendmal ans Ohr schlagen. Ebenso selten und wieder nur unter besonders günstigen Umständen geschieht es, daß dem schwerhörigen Kinde bei einer jeweiligen Beobachtung Wort oder Satz ins Ohr klingen, mit denen seine Empfindungen sich associieren könnten, in die es seine Gedanken zu kleiden vermöchte. Alles das ist bei ihm mehr oder weniger dem Zufall überlassen, und wenn schon Associationen zu stande kommen, so ist es ebenso dem Zufall zu danken, wenn diese richtig sind. Legt doch das vollhörige Kind vielfach falsche Associationen an, um wieviel mehr das schwerhörige. Jenes hört oft etwas läuten, ohne zu wissen, wo die Glocken hängen. Dieses hört zuweilen läuten, weiß aber nicht, daß es Glocken sind, die das Läuten verursachen; oder es sieht Glocken und weiß nicht, das sie läuten können. Die geistige und sprachliche Entwickelung eines solchen Kindes muß dem Zufall entrückt werden. Man muß ihm besonders günstige Verhältnisse schaffen für die akustische Wahrnehmung überhaupt wie für die sprachliche Wahrnehmung im besonderen, muß es planmäßig üben, Vorstellungen zu erwerben und für die Anlegung der Associationen zwischen Inhalt und Sprache sorgen. Darum tägliche Übung im Auffassen der Laute, Wörter und Sätze, wobei das Kind auf den Mund des Sprechenden und beim eigenen Sprechen in den Spiegel sehen muß! Tägliche Übung im Beobachten und zwar mit allen Sinnen, tägliche Associationsübungen! Alles das in kindlicher, spielender Weise, wie man es auch mit dem hörenden Kinde im Anfangsstadium seines Sprechens wohl macht. Gewarnt muß hier werden vor dem lauten „ins Ohr sprechen". Dasselbe trägt zur Deutlichkeit der Sprache nichts bei, wenn es sich um unbekannte Wörter handelt, es ist dazu im höchsten Grade unangenehm, indem es leicht Kitzel verursacht. Findet es fortgesetzt statt, so kann es auch Nervosität hervorrufen. Das gilt in noch höherem Maße van der Anwendung eines Hörrohres. Man spreche zu dem Kinde stets mit mäßig lauter Stimme, aber mit deutlicher Aussprache der einzelnen Laute, man spreche gut.

Sehr viel kann im frühen Kindesalter auch auf erziehlichem Gebiete geleistet werden, indem man einmal üblen Angewohnheiten, denen schwerhörige Kinder leicht verfallen, vorbeugt und zum anderen zu guten Gewohnheiten und Tugenden den Grund legt. Zu jenen üblen Angewahnheiten gehören das Mundaffenhalten, das Schnaufen beim Atmen, das Schmatzen beim Essen, unmotiviertes Stöhnen, Gesichterschneiden, der schlurrende oder tapsende Gang, Thürenzuschlagen u. s. w., alles Sachen, die mit der Schwerhörigkeit in enger Beziehung stehen. Man gewöhne das Kind an elastische Bewegungen, mache mit ihm fleißig rhythmische Übungen, lasse es viel mit Ball, Reif u. s. w. spielen. Vor allem auch halte man auf strikten Gehorsam und höfliches Benehmen. Es ist ein sehr schlimmer Fehler, wenn man glaubt bezüglich der Anforderungen, die man an ein wahlerzagenes Kind zu stellen gewahnt ist, beim schwerhörigen Kinde mit Rücksicht auf sein Gebrechen etwas nachlassen zu müssen. Zu beachten bleibt, daß schwerhörige Kinder je nach der Art ihres Ohrenleidens oft unter körperlichem Unwohlsein zu leiden haben. So bedürfen sie einer besonderen Körperpflege sowohl hinsichtlich ihres spezifischen Leidens (Ohr- und Nasenbehandlung, Bäder, ausgedehnte Gymnastik u. s. w.), wie auch in Bezug auf ihr sonstiges Wohlbefinden. Besonderer hygienischer Überwachung bedürfen die Augen, damit nicht zur Schädigung des einen höheren Sinnes nach die des anderen rete. Alles im varstehenden Abschnitt Gesagte gilt auch für das von Geburt an schwerhörige Kind.

**6. Die Ausbildung des schwerhörigen Kindes.** Auch das schwerhörige Kind hat ein Anrecht auf das Kulturerbe der Menschheit, auch ihm gegenüber wird die erziehliche Leitung und Unterweisung behufs Ausgestaltung seiner Persönlichkeit und Heranbildung derselben zu einem möglichst vollwertigen Gliede der privaten und öffentlichen Lebenskreise zur unabweislichen Pflicht. Wie bei anderen Kindern, so hat auch bei ihm behufs Erreichung jener Ziele die Einführung in das Werden und Sein der Natur, wie in das Werden und Sein der menschlichen Kultur, einschließlich der sittlich-religiösen Kultur, zu erfolgen. Um aber diese Aufgaben erfüllen zu können, muß vor allem eine andere Aufgabe gelöst werden: es ist den aus der Schwerhörigkeit fließenden Folgen zu begegnen und nach Möglichkeit vorzubeugen. Wenn auch diese letztere Aufgabe die ist, welche am dringendsten der Lösung bedarf, wenn auch ferner zu beachten bleibt, daß die beiden übrigen um so leichter und schneller gelöst werden, je weiter die besondere Aufgabe ihrer Lösung entgegengeführt wurde, so muß dach bemerkt werden, daß diese nicht isoliert für sich gelöst werden

kann und daß ihr während der ganzen Bildungszeit besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist. Darum gehört zur Unterweisung und Erziehung schwerhöriger Kinder auch dann noch eine besondere Sachkunde und bedarf namentlich die erstere auch da noch der Anwendung besonderer Methoden, wo es gilt in Natur und Kultur einzuführen, das Kind in den menschlichen Wissenskreisen heimisch zu machen; denn dem Lehrer schwerhöriger Kinder erwachsen zum großen Teil in Verfolg der sprachlichen Mängel, zum Teil aber auch unabhängig von diesen eine ganze Reihe von Schwierigkeiten, zu deren Überwindung besondere Maßnahmen sich als notwendig erweisen.

Da bei dem schwerhörigen Kinde das Ohr weder für die Sprachaneignung (Spracherlernung), noch für das Sprachverständnis (die Sprachwahrnehmung) seine Dienste in erforderlichem Maße thun kann und außerdem für die Regelung und Kontrolle der Aussprache nicht genügt, so ist zu allernächst Sorge zu tragen, daß ihm von seiten der anderen Sinne hinsichtlich der Ausübung der sprachlichen Funktionen eine Unterstützung zuteil werde. Die hierbei in Betracht kommenden Sinne sind das Gesicht und das Gefühl, insbesondere das Tast- und Muskelgefühl in den Sprechwerkzeugen. Die genannten Sinne spielen auch beim Normalhörigen bezüglich des Sprachgeschäftes eine gewisse Rolle, wie man sowohl beim sprechenlernenden kleinen Kinde, wie auch bei einiger Aufmerksamkeit an sich selbst und endlich in pathologischen Fällen beobachten kann. Die Mitwirkung dieser Sinne kommt uns nur in der Regel weniger zum Bewußtsein wegen der hervorstechenden akustischen Merkmale der Sprache. Das schwerhörige Kind aber muß lernen mit Bewußtsein sowohl das Auge wie das Tast- und Muskelgefühl in den Dienst der Sprachwahrnehmung wie des Sprechens zu stellen. Dem Sprechakt liegen Bewegungen zu Grunde und zwar derart, daß einem jeden Laute unserer Sprache ein bestimmter Bewegungskomplex entspricht. Während das Ohr es nur mit dem akustischen Effekt dieser Bewegungen zu thun hat, bieten sich den genannten Hilfssinnen die Bewegungen selbst mehr oder minder deutlich der Wahrnehmung dar.

Insofern das Auge eingeübt wird die Rede anderer zu erfassen, sprechen wir vom Absehen (Ablesen) der Rede. Zu verwerfen ist der Ausdruck Lippenlesen, da beim Ablesen das ganze Gesicht beobachtet werden muß. Das schwerhörige Kind im Absehen der Rede zu üben ist eine unerläßliche Forderung. Es hat diese Art der Sprachwahrnehmung zwar bedeutend engere Grenzen, als das Hören und kann mit diesem einen Vergleich nicht entfernt aushalten, aber in Verbindung mit dem Hören gewährt es doch eine fließende Sprachauffassung in den Grenzen, in denen das Kind die Sprache beherrscht. Außerdem gewährt es verschiedene Vorteile: die unmittelbare Nähe des Sprechenden ist nicht erforderlich; das lästige Ins-Ohr-Sprechen fällt fort; das Kind versteht auch Flüstersprache; es versteht das Sprechen auch durchs geschlossene Fenster hindurch; es kann gleichzeitig den Gesichtsausdruck beobachten; wegen der Entlastung des Gehörs ist Aussicht vorhanden, dasselbe länger und in besserem Zustande zu erhalten; endlich gewöhnt sich das Kind an eine exakte Nachahmung der Sprechbewegungen.*) Inwieweit bei der Sprachwahrnehmung des schwerhörigen Kindes das Auge oder das Ohr die erste Rolle zu spielen berufen ist, hängt von dem Grade der Schwerhörigkeit ab. Es giebt Fälle, wo das Ohr der Unterstützung des Auges nur bei der Spracherlernung bedarf, bei der späteren Wahrnehmung des Erlernten aber der Mitwirkung des Auges entraten kann, so daß der Nichteingeweihte hier an eine Besserung des Gehörs glauben könnte. Vor einem Irrtum bezüglich des Absehens muß gewarnt werden. Ein Kind kann nur die Wörter und Redewendungen mit Bestimmtheit absehen, die in seinem Sprachschatze vorhanden und so disponibel sind, daß die flüchtigen optischen Eindrücke, wie sie beim Sprechen erfolgen, zu ihrer Reproduktion genügen. Man darf also nicht glauben, ein Kind könne, nachdem es einen sogenannten Absehkurs durchgemacht, nun von einer beliebigen Lehrkraft weitergebildet werden.

Neben jenen Übungen, die eine sichere Sprachauffassung zum Ziele haben, sind nun diejenigen zu pflegen, welche den Schüler zur guten Aussprache führen und ihn für die Selbstkontrolle derselben befähigen. Da gilt es fehlerhafte Laute zu berichtigen, fehlende zu ergänzen, Modulation und Rhythmus in die Aussprache zu bringen, eine Arbeit, die um so schwieriger sich gestaltet, je tiefer bestehende

*) Die genannten Gründe lassen es auch für den schwerhörigen Erwachsenen als unbedingt geboten erscheinen, das Absehen der Rede zu lernen.

Schäden durch lange Gewohnheit einwurzelten. Der Schüler muß sich da der richtigen Sprechbewegungen zunächst voll bewußt werden, anders wird er nie zur Selbstkontrolle durch das Muskelgefühl und zu jenem großen Maß von Selbstzucht gelangen, das für ein gutes Sprechen ohne das kontrollierende Gehör notwendig ist. Ohr und Auge, Tast- und Muskelgefühl sind für diese Übungen in zweckentsprechender Weise zu verwerten, rhythmische Übungen nicht zu vernachlässigen. Hier kann ein Hörschlauch auch gute Verwendung finden, da mit Hilfe eines solchen der Schüler sich selbst ins Ohr sprechen kann. Auch Lesen und Schreiben können dabei wichtige Dienste leisten, die Erlernung dieser Fertigkeiten ist darum gleich mit in Angriff zu nehmen.

Von vornherein ist auf eine planmäßige Bereicherung des Wort- und Formenschatzes der Sprache Bedacht zu nehmen, und diese Aufgabe darf während der ganzen Bildungszeit nicht aus dem Auge gelassen werden. Sie ist so bedeutsam, daß alle übrigen Unterrichtsfächer neben ihrer besonderen Aufgabe auch diese rein sprachliche stets mit zu lösen haben. Mit besonderer Sorgfalt ist das Kind in die abstrakten Begriffe und die übertragene Bedeutung der Sprache einzuführen. Hier sowohl wie bezüglich der grammatischen Formen erwachsen dem schwerhörigen Kinde Schwierigkeiten, an die der Lehrer normalhöriger Kinder gar nicht zu denken hat. Solche vielseitige und unermüdliche Sprachpflege muß das Kind schließlich zu jenem Grade der Sprachbeherrschung führen, der seiner Lebensstellung entspricht. Nochmals muß betont werden, daß hier die gesamten sprachlichen Aufgaben in ihrem ganzen Umfang vom planmäßigen Unterricht zu lösen sind, mit einer Unterstützung durch den Umgang darf der Lehrer nicht rechnen, es sei denn, daß er das schwerhörige Kind in seiner Familie hat, wo er die einzelnen Familienglieder für jene Aufgaben mit interessieren und zu ihrer Lösung mit heranziehen kann.

Wenn auch bei der Ausbildung schwerhöriger Kinder alle Fächer der öffentlichen Schulen, mit Ausnahme der musikalischen, ihre Pflege finden können, so muß doch hervorgehoben werden, daß man sich weder den Lehrplan noch die einzelnen Lehrgänge irgend einer solchen Schule hier ohne weiteres zum Muster nehmen soll. Wegen der besonderen Aufgaben, die es hier neben den allgemein unterrichtlichen zu lösen gilt, macht sich neben besonderen methodischen Maßnahmen vielfach auch eine besondere Anordnung der Wissensfächer und Wissensstoffe notwendig. Eine weit größere Rolle auch, wie bei Normalhörigen, ist hier dem Gelegenheitsunterricht zuzuweisen. Mehr wie dort ist mit der Kraft des Schülers wie mit der zu gebote stehenden Zeit zu rechnen. Endlich ist mit allen Mitteln darauf hinzuarbeiten, den Schüler für die spätere selbständige Weiterbildung zu befähigen, da die hierfür getroffenen allgemeinen Veranstaltungen ihm nur zum sehr geringen Teile nützlich werden können.

7. Wie steht es nun um **die gegenwärtige unterrichtliche Versorgung der schwerhörigen Kinder?** Wenn die Schwerhörigkeit in frühester Kindheit erworben wurde, oder sehr hochgradig ist, ebenso, wenn der sprachliche Rückbildungsprozeß weit fortgeschritten ist, wandern die betreffenden Kinder zumeist in die Taubstummenschulen. Nach Walther*) finden sich in diesen 20 % mit Vokalgehör, nach Hartmann**) 11,4 % mit Vokal-, 4,3 % mit Wortgehör. Hedinger***) kommt durch seine Untersuchungen zu dem Ergebnis, „daß ein sehr großer Bruchteil der Taubstummen früher Schwerhörige waren, die in keine ärztliche, geschweige spezialärztliche Behandlung kamen und mit jedem Jahre natürlich schwerhöriger wurden, bis das Alter zur Aufnahme in die Anstalt kam." Daß schwerhörigen Kindern eine weit bessere Ausbildung gegeben werden könnte, als sie die Taubstummenschule gegenwärtig zu bieten vermag, ist eine Thatsache. Besonders zu bedauern bleibt es, daß man bei Kindern, die schwerhörig wurden, nachdem sie schon die Sprache erlernt hatten, nicht sofort alle Maßregeln ergreift, die ihnen ihren sprachlichen Besitz sichern, daß man sie erst auf das Niveau der Taubstummen sinken läßt. Stand doch ein solches Kind vor Eintritt der Schwerhörigkeit sprachlich häufig hoch über einem wirklich Taubstummen, der die Taubstummenschule bereits absolviert hat. Dabei ist als gewiß anzunehmen, daß, wenn die Schwerhörigkeit nach dem 4. Jahre eintritt,

*) Walther, Handbuch der Taubstummenbildung. Berlin 1895.

**) Hartmann, Die Krankheiten des Ohres und deren Behandlung. Berlin 1892.

***) Hedinger, Die Taubstummheit und die Taubstummenanstalten ꝛc. Stuttgart 1882. Siehe auch Heidsiek, Der hörende Taubstumme. Breslau 1898.

Digitized by Google

dem Kinde durch entsprechende Maßnahmen sein sprachlicher Besitz erhalten werden und seine Weiterbildung auf diesem Grunde bauen kann. Immerhin muß man sagen, daß die Taubstummenschule zur Zeit der beste Notbehelf für solche Kinder ist.

In Fällen geringerer Schwerhörigkeit führt man die Kinder zumeist der Volksschule zu oder beläßt sie in dieser, wie schon die eingangs erwähnten ärztlichen Untersuchungen zeigen. Hier bereichern sie dann die Kategorie der Schwachbefähigten, Geistig-Zurückgebliebenen, Dummen und Faulen, wenngleich sich unter ihnen derselbe Prozentsatz intelligenter Köpfe finden dürfte wie unter Normalhörigen. Privatunterricht und Nachhilfestunden ändern an den Fortschritten schwerhöriger Kinder dauernd nichts, solange man sich der für Normalhörige üblichen Methoden bedient; das mögen sich alle diejenigen Eltern gesagt sein lassen, welche ihre Kinder gänzlich durch Privatunterricht glauben ausbilden zu können. Nachdem man damit vorgegangen ist in den Städten Klassen und Schulen für Geistig-Zurückgebliebene einzurichten, werden wohl die meisten schwerhörigen Kinder diesen zugewiesen werden. Es kann nicht genug betont werden, daß sie ihrer durchschnittlichen Befähigung nach nicht dorthin gehören. Und was sollen sie auch da? Weiter nach einer für vollhörige Ohren berechneten Methode unterrichtet werden? Die Folge wird sein, daß sie unter diesen Schwachen als die Schwächsten erscheinen; denn jene Methode versagte bei ihnen ja nicht wegen ihrer schwachen geistigen Fähigkeiten, sondern wegen ihres spezifischen Gebrechens. Wie groß der Prozentsatz Schwerhöriger in jenen Klassen ist, zeigt ein Bericht aus Plauen i. V.*) Dort schied man im Jahre 1893 aus den Volksschulen 38 Kinder aus, um sie den Klassen für Schwachsinnige zuzuführen; unter diesen 38 befanden sich laut ärztlichen Befundes 9 Schwerhörige. Im Jahre 1894 schied man 30 aus und der Arzt fand unter diesen wieder 9 Schwerhörige. Charakteristisch ist, daß man seitens der Schule die ausgeschiedenen Kinder als „ungenügend bildungsfähig", „geistig minderwertig, gedächtnisschwach, blöde, verzögert in der Entwickelung" keins aber als schwerhörig bezeichnete, soweit dies aus dem mir vorliegenden Bericht zu ersehen ist. Ebensowenig wie schwerhörige Kinder in solchen Klassen an ihrem Platze sind, sind sie es in den Pensionaten und Anstalten für Geistig-Zurückgebliebene, Psychopatisch-Minderwertige, Schwachsinnige u. s. w. Soll den schwerhörigen Kindern eine ihren Fähigkeiten entsprechende Ausbildung zuteil werden, will man zu ihrem Gebrechen nicht noch das viel schlimmere Unglück des Verkanntwerdens, der falschen Behandlung, der geistigen und moralischen Verkümmerung auf sie laden, so muß man für sie besondere Bildungsgelegenheiten schaffen. Einen ersten Schritt in dieser Angelegenheit that der Unterzeichnete im Jahre 1894 mit Eröffnung einer Erziehungsanstalt für Schwerhörige und Ertaubte.

An alle Ärzte, Lehrer und Eltern muß der Appell gerichtet werden, dem Zustande der Ohren der Kinder eine viel größere Aufmerksamkeit wie bisher zuzuwenden. Manche Kinder werden dann vor der Schwerhörigkeit bewahrt bleiben, noch viel mehr aber vor den traurigen Folgen derselben, und viele, die jetzt taubstumm sind, werden dann nur schwerhörig sein!

**Litteratur:** Brauckmann, Die im kindlichen Alter auftretende Schwerhörigkeit und ihre pädagogische Würdigung. Nebst einem Anhang: Das ertaubte Kind. Leipzig 1896.

Jena. K. Brauckmann.

*) Ergebnisse ärztlicher Untersuchung schwachsinniger Kinder und ihre Bedeutung für den Lehrer. Vortrag, gehalten im Bezirkslehrervereine zu Plauen i. V. von Sanitätsrat Dr. Dillner. Abgedruckt in Heft 2 u. ff. Jhrg. 1897 der Medizinisch-Pädagogischen Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde.

## Schwermut

Die Bezeichnung Schwermut wird bald zur Bezeichnung eines Krankheitssymptoms, der krankhaften Traurigkeit oder Depression, bald zur Bezeichnung einer Krankheit, der Melancholie verwendet. Siehe unter Depression und unter Melancholie.

Jena. Ziehen.

## Schwimmen

s. Baden

## Schwindsucht

s. Tuberkulose

## Scoliosis

s. Rückgratsverkrümmungen

## Seelsorge an der Jugend

1. Begriff und Wesen der Seelsorge. 2. Geschichtliches. 3. Seelsorge, der Schule: a) öffentliche, b) private.

**1. Begriff und Wesen der Seelsorge.** Alle Bemühung bei der Erziehung ist auf die Gesundheit wie des Leibes so auch der Seele gerichtet. Ebendarum und auch weil die Seele nicht ohne den Körper gegeben ist, wird dort, wo von Seelsorge gesprochen wird, immer das leibliche Leben in die zu veranstaltende Fürsorge mit eingeschlossen gedacht werden müssen. Das Wort „Seelsorge" an und für sich redet nur von der Seele. Deshalb wird von einer Sorge für diese immer nur dort gehandelt werden dürfen, wo man Seele und Leib von einander unterscheidet und der Erstgenannten eine selbständige Existenz zuschreibt. Ganz allgemein wird der Begriff Seelsorge dann nichts anderes zu bedeuten haben als die Sorge dafür, daß das Leben der Seele seiner Bestimmung gemäß sich entfaltet und zu dem ihm vorgeschriebenen, ihm wesentlichen Ziele geführt wird. In diesem Sinne könnte die Bezeichnung „Seelsorge" auch dort ihre Anwendung finden, wo nicht unbedingt und allein von kirchlichen oder religiösen Gesichtspunkten ausgegangen wird. Man könnte sagen, mit dem ersten Gedanken einer Erziehung überhaupt war auch der Gedanke der Seelsorge gegeben. Doch in dieser Allgemeinheit wird der Ausdruck selten gebraucht, für gewöhnlich immer nur in der speziell kirchlichen Bedeutung. So aufgefaßt gehört der Begriff der praktischen Theologie an, wird aber hier nicht von allen in der gleichen Weise verstanden in Bezug auf seinen Inhalt und Umfang. Cura animarum ist, wie u. a. H. A. Köstlin erklärt, „die auf Erhaltung des der Seele als solcher eigentümlichen Lebens und die Bewahrung der für ihren Bestand und ihre Entwickelung maßgebenden Lebensbeziehungen gerichtete besondere Bemühung." Andere definieren anders, alle stimmen aber im Grunde in dem Gedanken überein, daß es sich bei der Seelsorge eben darum handelt, das Leben der Seele in einer solchen Weise zu schützen und zur Entwickelung zu bringen, daß sie befähigt wird und bleibt, die ihr innewohnende religiös-sittliche Bestimmung zu erreichen, kürzer: sittliche und im engeren Sinne christliche Charaktere zu bilden. Statt des Wortes Seelsorge, Cura animarum, wird auch der Name Poimenik gebraucht (von Zezschwitz, von Osterzee), abgeleitet von dem biblischen ποιμαίνειν, hüten, weiden.

Die Begrenzung des Begriffs aber ist streitig. Bald wird das Sorgen für die Seelen als Einwirkung des Einzelnen auf den Einzelnen gefaßt, bald als Gemeinschaftseinfluß auf den Einzelnen, einmal wird es bezogen auf alle, die der christlichen Gemeinde angehören, bald nur auf die Abgefallenen oder Matt- und Schwachgewordenen; von diesen als ein Dienst an Gesunden und Kranken, von jenen als ein solcher nur an den (seelisch) Kranken, entweder als auszuüben nur von den dazu amtlich Berufenen oder von allen, die zur Gemeinde der Gläubigen gehören. Der Zweck, zu Christo zu führen und bei ihm zu erhalten, bleibt derselbe. Es gilt immer dem Heil der Seele, ihrer frommen Beschaffenheit für die Zeit des irdischen Daseins und ihrer Würdigkeit für den Himmel, für das Reich Gottes.

Die cura animarum wird je nach der Art und Weise ihrer Bethätigung eingeteilt in direkte und indirekte. Die direkte Einwirkung richtet sich auf die Willensbestrebung dessen, der seelsorgerisch behandelt wird und bedient sich dabei vornehmlich des Wortes der heiligen Schrift und auch der aus dem Geiste derselben stammenden Rede. Die indirekte sucht die Verhältnisse die ganze Umgebung des zu Behandelnden, seine Lebensschicksale, seine Beeinflussung durch andere so zu gestalten, daß der Gesundheit seiner Seele kein Schade erwächst. Das kann z. B. geschehen durch Armenpflege oder durch Regelung des Umgangs, oder Unterstützung bei der Erfüllung des Berufs. So ist die Seelsorge sowohl eine erbauende und ordnende als eine erhaltende Thätigkeit. Sie kann individuell und generell sein, eine Einwirkung auf den Einzelnen, oder auf die Gesamtheit und wieder eine solche durch Einzelne oder durch die Gesamtheit. In einer engeren Gemeinschaft wirkt sowohl die Gemeinschaft auf alle je nach der Empfänglichkeit und je nach dem Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit, als auch wieder jeder für sich auf den anderen, bewußt oder unbewußt. Die Seelsorge kann selbstverständlich immer nur

eine bewußte oder absichtliche Thätigkeit sein. Gemeingeist und Einzelgeist, Individual- und Social-Psychologie kommen für sie in Betracht. Um auf andere einzuwirken, können wir uns nicht begnügen mit bloßer Erfahrung und einer allgemeinen Kenntnis seelischer Erscheinungen. Wollen wir das Innenleben eines Mitmenschen umgestalten oder auf der rechten Bahn erhalten, so müssen wir wissen, wie ein Seelenleben sich entwickelt, welchen Gesetzen es dabei folgt, welchen Hindernissen es begegnen kann, wie Gedanken, Gefühle und Willensakte hervorgerufen werden, wie sich die einzelnen psychischen Vorgänge gegenseitig verhalten und auf welche Weise sie zu einer gesetzten Einheit gebracht werden können. Seelsorge ohne Psychologie ist ein bloßes Experimentieren, das eher schaden als nützen wird.

Je deutlicher wir aber die psychischen Gesetze erkennen, je tiefer jemand in das Leben einer Seele hineinzuschauen vermag, desto mehr wird er auch erkennen, wie schwer und wie verantwortungsreich die Beeinflussung anderer ist, wieviel Aufmerksamkeit, wieviel Geduld, wieviel Vorsicht und Beharrlichkeit erfordert wird, um nicht bloß Worte verloren, sondern wirklich etwas gethan zu haben. Die cura animarum wird deshalb nicht ohne weiteres jedermanns Sache sein und allen mit dem gleichen Vertrauen übertragen werden können. Sie fordert ein fleißiges Studium des eigenen Herzens und der uns umgebenden Menschen. Sie ist teils eine cura specialis, teils generalis. Die cura generalis bezieht sich auf die Gemeinschaft und wird geübt durch Predigt, Katechese und Kultus überhaupt. Die cura specialis hat den Einzelnen zu ihrem Gegenstand und kann wieder von der Beschaffenheit sein, daß sie die ganze Person dieses Einzelnen ins Auge faßt und sein gesamtes Leben zu regulieren, zu bewachen und zu einer gedeihlichen Entwickelung zu bringen sucht, oder sich darauf beschränkt, einen einzelnen, besonders hervorstechenden und schädlichen Fehler zu behandeln.

Die allgemeine Notwendigkeit der Seelsorge folgt aus der allgemeinen menschlichen Schwäche, daraus, daß aus den einzelnen sich durch Wort und Beispiel fortpflanzenden Sünden ein Reich der Sünde, ein großer über alle sich ausdehnender Zusammenhang von Schuld entstanden ist, dem nun von dem Reich des Guten, von dem Reiche Gottes aus entgegen gewirkt werden muß. So ist jeder Gegenstand der Seelsorge und zugleich Seelsorger gegenüber anderen. Das geordnete kirchliche Amt aber wird am besten geeignet sein, die Pflicht solcher Seelsorge zu erfüllen, weil die Inhaber desselben durch Kenntnis und Übung und vermöge ihrer Stellung innerhalb der Gemeinschaft die geeignetsten Mittel und Fähigkeiten besitzen, um auf andere im kirchlich religiösen Sinne einen wirksamen Einfluß auszuüben. Doch darf in einer wohlorganisierten Gemeinschaft die Seelsorge nicht ein Einzelwerk bleiben, sondern muß soviel als möglich durch alle geübt werden, weil die Leiter der Gemeinde, die Geistlichen, infolge der menschlichen Schranken, die jedem, auch dem ausgezeichnetsten, gesetzt sind, nicht im stande sein werden, jedes Einzelnen sich anzunehmen. Sie werden, wenn ihr Amt recht verstanden wird, der religiöse Centralpunkt sein müssen, von dem die Anregung zur Einzelseelsorge in den verschiedensten Kreisen ausgeht und immer wieder zu neuem Fleiße ermuntert wird, der Orientierungs- und Sammelpunkt jeder in einem Gemeinschaftsleben geübten Seelsorge aller an allen. Die Mittel der Seelsorge sind je nach der Auffassung, die eine religiöse Gemeinschaft von ihrem eigenen Wesen und ihren Aufgaben und Kräften hat, verschieden. Die römisch-katholische Seelsorge bedient sich anderer Mittel als die evangelische. Die elterliche, die in der Schule geübte, die kirchliche, die im Freundeskreise bestehende Seelsorge verfahren jede nach ihrer besonderen Art und ihren besonderen Kräften und Gelegenheiten, die ihnen zu gebote stehen. Was sie thun für das geistige Wohl anderer mag unter Umständen mit Strenge gepaart sein und Strafe durch Wort oder That fordern, darf aber nie aus einem anderen Motive stammen, als aus dem der Liebe und soll dies auch äußerlich erkennbar machen, um so desto gewisser auf die Seele des Mitmenschen einzuwirken. Nur der aufrichtige Menschenfreund überhaupt wird Pflicht und Trieb zur Seelsorge erkennen und in sich fühlen. Sein mitempfindendes, mitleidendes und sich mitfreuendes Herz wird auch am sichersten bewahrt werden vor der Schablone, die was ganz Innenwerk sein sollte, zur bloßen Äußerlichkeit, zur Phrase, zum Schein macht. Sonach ist Seelsorge die bewahrende und fördernde Bemühung um das Heil der Seele, notwendig wegen der allgemeinen Schwäche, Irrtumsfähigkeit und Sünde der Menschen, ihr Zweck die Erziehung zum Reiche Gottes,

Digitized by Google

die Organe einesteils das besondere kirchliche Amt als Centralpunkt der christlichen Gemeinde, anderenteils alle, die zu dieser Gemeinschaft gehören, sofern sie würdige Glieder derselben sind, und die Mittel: Wort und Vorbild, unter Umständen nach bestimmten Regeln und durch Gesetze, oder kirchliche Anordnungen ausgeübte Zucht, immer aber stammend aus der Liebe als dem Hauptmotiv alles sittlichen und insbesondere christlichen Handelns, bald eine Angelegenheit und Pflicht Einzelner, bald der Gesamtheit.

**2. Geschichtliches.** Die Geschichte der Seelsorge ist einesteils eine Geschichte der unter diesem Namen begriffenen Thätigkeit selbst, teils eine Geschichte der Theorien, die darüber aufgestellt worden sind innerhalb der christlichen Kirche, in der allein diese Thätigkeit als eine besondere und ausdrücklich geforderte hervorgetreten ist.

In der Urkirche, in der sich die einzelnen Ämter überhaupt erst zu bilden begannen, kennt man eine Seelsorge als besondere amtliche Pflicht und Funktion nicht. Die Gemeinschaft war hier noch klein, die Lebendigkeit des Glaubens noch groß, so daß einerseits eine Einwirkung der einzelnen Mitglieder der Gemeinden in leichter, selbstverständlicher Weise stattfinden konnte, anderseits aber besondere Antriebe und außerordentliche Maßnahmen und Beeinflussungen wenigstens in der allererstlen Zeit sich nicht notwendig machten. Jesus übt Seelsorge in dem Kreise seiner Jünger, belehrend, mahnend und warnend. Er schickt sie hinaus je zwei und zwei nicht ohne die Absicht, daß jeder den anderen ergänze und zugleich in der rechten Bahn erhalte. Er weist darauf hin, daß jeder, bevor er den Splitter aus des Bruders Auge ziehe, zuvor den Balken in dem eigenen beachten möchte und warnt damit die Bemühung um das Heil des anderen von dem Gesichtspunkte des Richters auszuüben, das leicht die Liebe erstickt, oder die Bemühung unwirksam macht. In Matth. 18, 16 ff. redet er von der Art, wie der Bruder, der an jemand sündigt zu behandeln sei, und giebt damit Andeutungen für die Übung der Seelsorge innerhalb der Gemeinde.

Die Zeit der Apostel brachte infolge des Zuwachses, den die Christengemeinde erfuhr und der daraus entstehenden Mißhelligkeiten das Amt der Diakonen, eine besondere Seelsorge als Armenpflege, mit der seitdem die cura animarum in ihrer hauptsächlichsten Thätigkeit immer verbunden geblieben ist. Die Hauptseelsorger und Leiter der Gemeinde sind die Apostel in „Zudienung des Heilswortes", ihre Gehilfen die Diakonen, Ältesten und Vorsteher. Je mehr die Bedeutung des kirchlichen Amtes sich ausbildet, desto mehr wird auch die Seelsorge offiziell und die Abhängigkeit der Gläubigen vom Amte wächst. Im Mittelalter erreicht diese ihren Höhepunkt. Das geistliche Amt ist alles, die Inhaber desselben sind Priester, die die Schätze der Kirche austeilen, die Heilsgaben verabreichen oder verweigern. Das Mittel der Gewalt ist der Beichtstuhl. Die Ohrenbeichte befestigt die Herrschaft der Hierarchie über die Herzen der Gläubigen und der Macht des Amtes gesellt sich die massivere Gewalt der Kirchenzucht, deren wirksamstes Mittel der Bann wird.

In der evangelisch-lutherischen Kirche findet sich zunächst keine besondere Seelsorge, obschon Luther thatsächlich der Seelsorger vieler war in den Fürsten-Kreisen und in den unteren Schichten des Volkes. Durch die Reformation hört aber die Seelsorge auf eine Pflicht und ein Recht bloß des kirchlichen Amtes zu sein, weil das allgemeine Priestertum zur Anerkennung gelangt. Die der Reformationszeit folgende Orthodoxie kennt drei Weisen der Seelsorge, verschieden nach dem Stande derer, von denen sie ausgeübt wird: die Seelsorge des Hauses, der Obrigkeit und des geistlichen Standes. Die Hausväter, die Älteren haben für das Seelenheil der Kinder und des Hausgesindes zu sorgen, die Obrigkeit dafür, daß alles ordentlich zugehe in dem Gemeinwesen, und jeder das Heil seiner Seele suchen und finden kann. Das geistliche Amt hat das Wort zu predigen und die Sakramente zu spenden als Heilsmittel. Das kirchliche Zuchtverfahren zwingt die Gemüter, wenn auch die Zuchtmittel auf das Kirchliche in der Hauptsache beschränkt bleiben. Weit darüber hinaus gehen die reformierten Gemeinden, vor allem die calvinische Observanz. Das Hauptgewicht liegt auf der wachenden Seelsorge, Hausbesuche werden gefordert und strengere Aufsicht wird geführt, als in der lutherischen Kirche. Der Seelsorgerdienst ist Aufsichtsdienst, der planmäßig ausgeübt wird und sich durchgreifender zeigt als dort, wo nur das Bedürfnis die Übung seelsorgerischer Thätigkeit herbeiführt.

Der Pietismus brachte der lutherischen Kirche eine ausgiebigere cura animarum, als bisher in ihr zu finden gewesen war. Er will

aber nicht zufrieden sein mit der Thätigkeit des kirchlichen Amts, verlangt ecclesiolae in ecclesia, wendet sich in den Konventikeln direkt an die einzelnen Persönlichkeiten und zielt auf Erweckung. Ihm entgegen hat der Rationalismus teils eine kühlere, teils eine allgemeinere Auffassung der Seelsorge. Ihm handelt es sich um Einführung der Vernunftreligion und um Volkserziehung durch Einwirkung auf das Gewissen und die religiöse Erkenntnis. Die neuere Zeit kennt, angeregt durch die innere Mission, eine weitergehende speziellere Seelsorge, als sie sonst in der lutherischen Kirche sich fand, und bedient sich dazu des Wortes, der persönlichen Beeinflussung und der Zucht durch Betonung der kirchlichen Ehrenrechte und der Bedrohung mit ihrem Verluste gegen die Widersetzlichen oder Gleichgiltigen. Sie strebt nach Organisation der Gemeinden, Verwirklichung des allgemeinen Priestertums durch Herbeiziehung der Laien zu den Kirchenvorständen, Hausväterverbänden, Armen- und Krankenvereinen und zur Mithilfe bei den Werken der inneren Mission. Nur steht sie damit in Gefahr, der Bedeutung des geistlichen Amtes ein größeres Gewicht in Bezug auf die Seelsorge beizumessen, als es richtig ist und nützlich zugleich. Es wird vergessen, daß der evangelische Geistliche auch nur ein einzelner Mensch ist, dem die Macht eines Charakters indelebilis und die römisch-katholische Magie fehlt, und daß wahrhafte, lebendige Seelsorge nur in beschränktem Kreise geübt werden kann und nur durch genaue Kenntnis des zu behandelnden und fortgesetzt engere Verbindung mit ihm allein fruchtbare Resultate zu erzielen vermag. Es liegt, so lange die lebendigen Gemeinden fehlen, in der rein pastoralen Seelsorge, für die man Verkleinerung der Gemeinden fordert, einesteils ein großer Mangel an psychologischer Erkenntnis und andernteils ein katholisierender Zug. Die römische Kirche wirkt durch die Sakramente, der Priester ist ihr Heilsmittler, die Kirchenstrafe und die Ohrenbeichte ihre Macht. Für die evangelische Seelsorge giebt es nur ein Mittel, das Wort, und eine Macht, die Liebe. Das ist der große Unterschied der beiden Konfessionen.

Die Theorie der Seelsorge anlangend, so hat es in der Urkirche eine solche, genau angesehen, nicht gegeben, abgesehen von den Weisungen in Matth. 18 und den geltend gemachten Gründen bei Einrichtung des Diakonenamts. Das einzige ausführliche theoretische Werk über Seelsorge aus dem Mittelalter ist, wie Achelis anführt, der liber pastoralis curae von Gregor dem Großen. Außerdem finden sich Anleitungen zur Verwaltung und Benutzung des Beichtstuhls in den zahlreich erscheinenden Direktorien, Enchiridien, Institutionen, Paenitentralien und Konfessionalien. In der evangelischen Kirche ist die Schrift Martin Bucers „von der waren Seelsorge" die erste ausgeführte Theorie. In der neueren Zeit hat Schleiermacher das besondere Gebiet der praktischen Theologie begründet und durch seine Betonung des religiösen Gemeinschaftslebens einer Theorie der Seelsorge frische Anregung gegeben. Ausführlicheres über die Geschichte sowohl der Seelsorge als auch ihrer Theorie bei Chr. Achelis, Praktische Theologie 1890, I. Bd., 427 ff. und H. A. Köstlin, die Lehre von der Seelsorge nach evangelischen Grundsätzen, 1895; 4 ff.

**3. Seelsorge in der Schule.** a) öffentliche. Insofern die Schule nicht nur Unterrichtsanstalt, sondern Erziehungsschule ist, versteht sich die Seelsorge für sie ganz von selbst. Gleich der Kirche kann es sich ihr bei der Ausübung ihrer Pflicht um nichts anderes handeln, als um die Gesundheit der ihr anvertrauten Seelen und, insoweit sie eine christliche ist, um das zeitliche und ewige Heil der Jugend. Dringend und vor Ärgernis warnend hat Jesus allen, die mit der Jugend in Berührung kommen, die Heiligkeit des kindlichen Gemüts, die hohe Würde der Kleinen an das Herz gelegt. Ob für die Schule Seelsorge notwendig sei oder nicht, kann daher niemals in Frage kommen. Ein Unterschied nur möchte von dem und jenem in dieser Beziehung gemacht werden, zwischen der eigentlichen Erziehungs- und der Fach-Schule. Doch auch dieser Unterschied ist hinfällig, wenn erwogen wird, daß es sich auch dort, wo nur sachmäßige Ausbildung in Betracht kommt, immer um den ganzen Menschen handelt und keine Spezialwissenschaft oder Spezialkunst gelehrt werden mag, ohne den Willen in Anspruch zu nehmen und damit auf den sittlichen Ernst des zu Unterrichtenden zu rechnen. Ebenso wie über die Notwendigkeit kann über den Zweck der Seelsorge für die Schule kein Zweifel bestehen. Er fällt mit dem Zweck der Erziehung überhaupt zusammen und besteht in der Bildung und Erhaltung des christlichen Charakters. Zeller sagt über die Seelsorge in der Schule: „Ein Schullehrer soll Seelsorger seiner Schulkinder sein, der da wacht

über ihre Seelen als einer, der Rechenschaft dafür geben soll (Hebr. 13, 17.) Es gehört zu dem Unglück unsrer Zeit, daß diese Seelenwache von seiten der Schullehrer fast gar nicht mehr zu den Amtspflichten derselben gerechnet wird, und so viele alles gethan zu haben glauben, wenn sie ihre Schulstunden beendigt haben .... Besorgung der Seelen, bis sie Eigentum des Herrn sind, das ist Seelsorge und Pflege der Seelen, daß sie Eigentum des Herrn bleiben, das ist Seelenpflege; Wachsamkeit und Gebet für beides, das ist Seelenwache." Köstlin aber bemerkt: „Die geistliche Disposition der unverdorbenen Kindesnatur ist heilige Einfalt, unbegrenzte Vertrauensfreudigkeit, ein starkes Gefühl für das Große und Reine, aber auch das Bedürfnis der Belehrung und Nachahmung." Nichts kann mehr einladen zur Schulseelsorge, als solche Beschaffenheit der kindlichen Seele.

Die Sorge für sie ist aber zunächst eine öffentliche. Der Auftraggeber in dieser Hinsicht ist die ganze Schulgemeinde, nicht nur die Eltern, die Kinder in die Schulen schicken, sondern alle, die zur Gemeinde gehören und darum ein Interesse an ihrem geistigen Wahle haben müssen. Die Organe sind in erster Reihe die Schulbehörden von dem Ministerium des Unterrichts bis zu den Schulvorständen in den einzelnen Gemeinden. Van ihnen ist die Schulverfassung möglichst so einzurichten, sa zu erhalten und so zu vervollkommnen, daß die in den Schulen zu Erziehenden zu ihrem Heile gefördert werden können. Schon bei der Gestaltung der Schulverfassung fängt die pädagogische Seelsorge an. Die weiteren Organe sind die Lehrer und Direktaren. Die Fürsorge für das geistige Wahl der Kinder im Hause steht weniger mit der Schule, als mit der Kirche in Verbindung oder mit der bürgerlichen Obrigkeit, saweit es sich um Einwirkung auf solche Eitern handelt, die in grober und öffentliches Ärgernis erregender Weise ihre Erziehungspflicht vernachlässigen. Ganz ohne Beziehung freilich zu dem Hause vermag die Schule nicht zu bleiben, wenn ihr von dem Hause aus Hindernisse bei Ausübung ihrer seelsorgerisch erziehenden Thätigkeit entgegen gesetzt werden. Nach dieser Richtung ist eine so enge Beziehung der Schuie zum Hause, als nur immer mögtich, besanders lebhaft zu wünschen. Dach wird eine soicher Kontakt jedenfalls mehr einen privaten, als einen öffentlichen Charakter haben.

Die Mittel der öffentlichen Seelsorge in den Schulen sind der Unterricht und die Schulordnung, die zur Regierung und zur Zucht gehört. — Nur ein wohiarganisiertes und pünktlich wirkendes Schulwesen ist im stande, das Seelenheil der Kinder zu besargen. Äußere Schuleinrichtungen, Schulhäuser, Lehrplan und Lehrmittel sind hier van Bedeutung, die Unterrichtsräume, um die dem Geiste dienende leibliche Gesundheit zu erhalten und zu stärken, Lehrplan und Lehrmittel, um Klarheit und Leichtigkeit des Lehrens und Lernens soviel nur immer mögiich ist, herbeizuführen. Diese Klarheit und Erieichterung erhalten den Geist frisch und befördern die Lust des Lernens wie des Gehorchens. Schließlich gehört zu der öffentlichen Schul- oder Erziehungsseelsarge auch eine solche Einrichtung des ganzen Gemeinwesens überhaupt, wadurch Ärgernis ausgeschlassen wird: Verbot von schlechten, unsauberen Bildern, unsittlichen Schaustellungen, Beteiligung der Kinder an öffentlichen theatralischen Aufführungen und dem ähnliches. Staat und Schulgemeinde sind so gleichmäßig an der öffentlichen Seelsarge in der Schuie beteiligt. Unterricht, Zucht, Schuleinrichtungen und Gesetzgebung sind ihre Mittel, um den vorzusetzenden Zweck zu erreichen.

b) Private Seelsorge. Die öffentliche Seelsarge für die Jugend bildet nur den Rahmen, der die private umgiebt, nur die Farm, um die Einzeieinwirkung mögiich zu machen. Die private Seelsorge kann nicht durch besandere Vorschrift dem Lehrer ais Obliegenheit auferlegt werden. Er sall sie üben als die heiligste Pflicht, die er in seiner Schule zu erfüllen hat und deren Erfüllung seine ganze Arbeit erst wertvoll macht. Sie ist allein seine Sache. Die vorgesetzte Behörde und die Gemeinde haben nur darauf zu achten, daß ihm die Beobachtung dieser Pflicht nicht erschwert wird. Will er sie üben, sa muß er den Anfang machen bei sich selbst, muß darauf bedacht sein, daß seine ganze Persion, die ganze Art und Weise seines Wesens und seines Verhaltens zu den Kindern ein solches sei, das ihm den Zugang zu ihren Herzen äffnet und nicht durch eigenes Übelverhalten seine guten Lehren zu nichte gemacht werden. Bei Zeller heißt es in dieser Beziehung: „Kann ein Schullehrer seiner Kinder Seeisarger sein, der sein eigenes Seeienheil vernachiässigt, der selbst nach um seine Seligkeit unbekümmert ist, der selbst nach, gleich einem irrenden Schafe, auf den

Irrwegen der Thorheit läuft und Jesum als den Weg zum Vater nicht kennt? Ein solcher wird höchstens für die äußere Sittlichkeit seiner Kinder besorgt sein; Sorge für die äußere Sittlichkeit aber ist noch nicht die rechte Seelsorge, weil Sittlichkeit, die nicht aus dem inneren Leben der Liebe zu Jesu kommt, keine lebendige Wurzel hat."

Keine Gemeinschaft, als gerade die der Schule, ist geeigneter und fähiger, daß Seelsorge in ihr geübt werde. Da ist wegen der immerhin nur in gewissen Grenzen sich bewegenden Zahl der Zöglinge das Verfahren möglich, das bei jeder Seelsorge am wichtigsten und eine der Hauptaufgaben der Pädagagik ist, das „Individualisieren". Aus diesem Grunde ist die öffentliche Schulseelsorge mit der privaten auf das engste zu verbinden und sind dafür die nötigen Maßnahmen zu treffen, daß einem einzelnen Lehrer nicht zu viel Schüler überwiesen werden. Je größer die Anzahl der eine Klasse besuchenden Kinder ist, desto weniger ist Individualisieren möglich. Soll der Lehrer aber Seelsorger sein, so muß ihm dieses Individualisieren erleichtert werden. Er muß in die Lage versetzt werden, seine Kinder genau kennen zu lernen und sie nach ihrer Eigenart zu behandeln. Von diesem Gesichtspunkte aus auch ist es empfehlenswert, die Kinder, wenn irgend angängig, in den Hauptunterrichtsfächern von demselben Lehrer durch alle Klassen hindurchführen zu lassen. Das bringt Lehrer und Schüler einander näher und macht wirksame Seelsorge für den Lehrer thunlich. (S. d. Art. Durchführung d. Schulkl.)

Zwei Mittel stehen ihm dabei zu gebote: der Unterricht und der Umgang. Der Unterricht, der nach den unbedingt richtigen Grundsätzen der Erziehungsschule, immer ein erziehlicher sein muß, erzeugt den Gedankenkreis, der zu einer wirksamen Beeinflussung des Kindes erforderlich ist, und ist dort, wo weniger dicht besetzte Klassen es zulassen, der Fähigkeit und Empfänglichkeit der Kinder sorgsam anzupassen, damit klare und zusammenhängende Vorstellungen entstehen, die ein sicheres und starkes Wollen möglich machen. Hier gewinnt die Stoffauswahl ihre seelsorgerische Bedeutung, und ist ernsthaft zu erwägen in Bezug gerade auf die sittlich-religiöse Erziehung inwieweit das alte Testament verwendbar sei für die Individualität eines gebarenen Christenkindes. (Vergl. den Artikel „Judenchristentum.")

Gesellt mit dem Unterricht sind Regierung und Zucht. Die zuerst Genannte sorgt dafür, daß alle Hindernisse, die einen hemmenden aber schädlichen Einfluß auf die Ausbildung des christlichen Charakters ausüben, die dem Zögling auf dem Wege zu Christo entgegenstehen könnten, rechtzeitig und energisch hinweggeräumt werden. Sie ist die erhaltende Thätigkeit der Seelsorge. Sie hält auf Disziplin, um alles Gute und Schöne, was dem Zögling nahegebracht wird, desto gewisser und desto nachhaltiger wirksam werden zu lassen. Stoy nennt sie die „pädagogische Polizei" und rechnet sie unter die „Führung", die einesteils eine paränetische, fortbauende, anderenteils eine genetische, aufbauende ist. Dabei kammt die sorgfältige Wahl der Lektüre, des Umgangs der Schüler untereinander, überhaupt das Betragen innerhalb und außerhalb der Schule in Betracht. Hand in Hand mit der Regierung geht die Zucht. Sie bezieht sich speziell auf die Bildung des Charakters und richtet sich gegen allerhand Unarten und schlechte Gewöhnungen. Sie arbeitet, wie Ziller sagt, unmittelbar auf den sittlich-religiösen Zweck der Erziehung hin und faßt alle Fäden des Erziehungsgeschäftes zusammen.

Wichtiger aber als Unterricht, Regierung und Zucht ist für den Lehrer als Seelsorger der Umgang mit seinen Schülern. Da sind alle die Beeinflussungen möglich, die zur Entwickelung und Belebung einer edlen Gesinnung beitragen und das Herz des Zöglings zu Christo führen. Da erst kann das Individualisieren zu seinem vollen Rechte gelangen. „Jeder Schullehrer soll der väterliche Freund seiner Schulkinder sein, der nicht nur wie ein Vater seine Kinder, ein jegliches unter ihnen ermahnt, züchtigt und tröstet, sondern auch wie ein Freund Gehilfe seiner Freude ist . . . ein väterlicher Freund, der seinen Kindern ein solches Beispiel giebt, daß er, ohne zu erröten, zu ihnen sagen kann: Ich ermahne euch, seid meine Nachfolger. Ein väterlicher Freund, der Mitleiden hat mit ihrer Schwachheit, der sich seiner eigenen Versuchungen wahl erinnert, der sich sanftmütig und demütig zu ihnen herabläßt und dadurch ihr Vertrauen erweckt, daß sie ihm ihr Herz leeren, offen gegen ihn sein können und ihn zu ihrem väterlichen Ratgeber erwählen." So Zeller. In demselben Sinne fordert Stoy Teilnahme und persönliche Liebe. „Die nötige Korrektur der Urteile, Schätzungen, Zumutungen muß als Freundschaftsdienst, nicht aber als zudringlicher Ein-

griff erscheinen und aufgenommen werden." Daher ist Sanftmut und Zartheit nötig und Zurückhaltung des Eingriffs bis auf den günstigen Moment. Dabei wird auch das seelsorgerische Zusammenwirken aller Lehrer notwendig sein. Nicht nur im Alumnat, sondern in jeder Schule müßte es „Seelsorgerkonferenzen" geben, in denen die Beobachtungen, die an den einzelnen Zöglingen gemacht worden sind, ausgetauscht werden, in denen Beratungen stattfinden über die geeignete Behandlung des Einzelnen und von wo aus der geregelte Verkehr zwischen Schule und Elternhause am objektivsten anzuknüpfen sein wird. Besondere Besprechungen und Zusammenkünfte mit den Eltern der Schüler sind nur dort möglich, wo die Schulen eine geringere Anzahl von Kindern umfassen und die Eltern annähernd der gleichen Bildungsschicht angehören. Niemals aber darf eine Schule ganz ohne Einrichtungen zum Zwecke seelsorgerischer Einwirkung auf die ihr anvertrauter Kinder bleiben.

**Litteratur:** Stoy, Encyklopädie der Pädagogik, 1861. — Barth, Über den Umgang. Ein Beitrag zur Schulpädagogik, 1882. — Chr. H. Zeller, Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer. 5. Aufl. 1883. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. herausgegeben von Vogt 1884. — Derf., Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von Just, 1884. — Derf., Materialien zur speziellen Pädagogik, herausgegeben von Bergner 1886. — Katzer, Gemeindeprinzip und geistliches Amt, Zeitschrift f. prakt. Theologie. 1893. — Achelis, Praktische Theologie, 1890. — H. A. Köstlin, Die Lehre von der Seelsorge nach evangelischen Grundsätzen 1895 und andere Lehrbücher der praktischen Theologie. Außerdem Herbart, Allgemeine Pädagogik und Schriften zur Pädagogik. Vergl. auch die Artikel Erziehender Unterricht, Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen, Erziehungsschule, Erziehungsziel dieser Encyklopädie.

Löbau i. S. Katzer.

## Selbständigkeit (im Vorstellen und Denken)

I. Begriffserklärung. II. Wert der Selbständigkeit. III. Ist Selbständigkeit Sache des Schülers? IV. Wie kann der Schüler zum Erwerb der Selbständigkeit angeleitet werden? V. Selbständigkeit des Lehrers.

I. **Begriffserklärung.** Selbständig im Vorstellen*) und Denken**) ist der Mensch dann, wenn er die in seinem Bereiche liegenden Vorstellungs- und Denkakte ohne Hilfe zu vollziehen vermag.

II. **Wert der Selbständigkeit.** Heutzutage sitzen die Menschen einen guten Teil ihres Lebens auf der Schulbank, die einen 7 oder 8, die anderen 12 und noch mehr Jahre. Gewiß eine lange Zeit! Trotzdem reicht sie nicht aus, den Menschen mit all dem auszurüsten, was ihm einst zu wissen und zu können notthut. Und wenn man Zeit die Fülle hätte, wär's nicht Vermessenheit, zu sagen, dies und das und nichts anderes werde das Leben vom einzelnen fordern? Der der Schule Entwachsene wird also unter allen Umständen in die Lage kommen, daß er manches wissen muß, was er noch nicht oder nicht mehr weiß. Wohl ihm dann, wenn er in der Schule die Fähigkeit erlangt hat, das, was ihm an geistigem Besitz gerade fehlt, zu erwerben oder wieder zu erwerben!*)

Unseren Schülern fehlt es sicherlich nicht an Kenntnissen. Die Jahreszahlen für viele Ereignisse der Welt- und Volksgeschichte, die Namen von Kaisern und Königen, von den Ländern kleiner und großer Herren, von Flüssen und Nebenflüssen, von den Klassen und Familien des Tierreiches und ähnliches mehr anzugeben, das ist sicherlich manchem Schüler eine Kleinigkeit. Aber mancher mag uns im Stiche lassen, wenn es gilt, ohne Hilfe von einem zusammengesetzten Objekte eine klare und deutliche Anschauung zu gewinnen, eine größere Gruppe von Vorstellungen zu klassifizieren, eine Ansicht mit Erfolg zu verteidigen, in einer Gedankenreihe einen Widerspruch nachzuweisen und ihn aufzulösen, einen kleinen Aufsatz so zu stilisieren, daß die Grundgedanken in die Augen springen, eine vergessene und nicht gerade naheliegende Einsicht wieder zu gewinnen u. s. w., kurz, wenn es gilt, selbständig im Vorstellen und

*) Das Vorstellen i. w. S. umfaßt das Vorstellen i. e. S. und das Empfinden (Wahrnehmen).

**) Über die Erziehung zur Selbständigkeit im Fühlen und Wollen (soweit eine solche überhaupt möglich ist) vergleiche man die das Gefühls- und Willensleben behandelnden Artikel (Interesse, Gefühle, Charakter, Charakterbildung, Willen, Bedachtsamkeit, Beherrschung, Besonnenheit, Beharrlichkeit, Individualität u. a.).

*) Vergl.: „Ein jeder unserer Zöglinge soll lernen, von seinem individuellen Standpunkte aus sich selbst zu helfen; er soll die Gelegenheit und Wege kennen, mit Leichtigkeit sich selbst weiter zu bilden, und . . . die Hilfsmittel fürs Denken und Thun zu gebrauchen wissen." (Ziller, Grundlegung z. Lehre v. erzieh. Unt. Leipzig, Pernitzsch. 1865, S. 311; vergl. auch S. 219 u. 214.) Ferner: Wonach fragt man bei der Aufnahme eines Akademikers zuerst? „Ob er eine gründliche, selbständige Untersuchung gemacht, nicht, ob er vieles in sich aufgenommen habe. Man nimmt also an, daß mit

Denken zu ſein. Die Selbſtändigkeit kann ſehr gering, aber auch ſehr groß ſein, je nachdem es gilt, ganz einfache oder ſehr zuſammengeſetzte intellektuelle Prozeſſe durchzuführen. In der nachfolgenden Darſtellung werde ich vorwiegend die Selbſtändigkeit höheren Grades im Auge haben.

III. **Iſt Selbſtändigkeit im Vorſtellen und Denken Sache des Schülers?** Intellektuelle Prozeſſe ohne fremde Hilfe durchzuführen, das iſt in den meiſten Fällen überaus ſchwierig; und es wird ſich reichlich lohnen, wenn wir uns vor allem davon wirklich überzeugen. Schauen wir zu dem Zwecke vor allem hinein in das Gedankenleben eines Galilei. Was danken die Naturwiſſenſchaften dieſem Denker nicht alles; doch auch er war ein Menſch! Unter gewiſſen Umſtänden ſteigt das Waſſer im Rohre der Pumpe oder des Hebers, unter gleichen Umſtänden wird das Queckſilber in der Barometerröhre zurückgehalten, — alles Erſcheinungen, die nur möglich ſind, weil die Luft einen erheblichen Druck auszuüben vermag. Wer wüßte das heutzutage nicht! Selbſt in der Volksſchule werden die meiſten Lehrer es kaum für nötig halten, die Kinder an den Gedanken, daß die Luft ſo erheblich zu drücken vermöge, durch allerhand Überlegungen und Experimente noch beſonders zu gewöhnen. Für ſo einfach halten wir den Gedanken! Und dieſen „einfachen“ Gedanken hat Galilei nicht gehabt, trotzdem er wußte, daß die Luft ſchwer iſt, hatte er doch ſelbſt verſucht, das Gewicht der Luft zu beſtimmen, trotzdem er die „Reſiſtenz des Vakuums“, ſowohl in Gewicht als auch in Höhe einer Waſſerſäule ausgedrückt, kannte; Galilei erklärte alle die angeführten Erſcheinungen durch den Hinweis auf den horror vacui*), d. i. den Abſcheu der Natur vor dem leeren Raume.**)

Toricelli war glücklicher als ſein Meiſter. Trotzdem hat es noch viele Jahrzehnte gedauert, ehe man ſich an den neuen Gedanken gewöhnen konnte. Selbſt nachdem die entſcheidenden Experimente von Guericke (1602—1686) und Boyle (1626—1691) über den Luftdruck allgemein bekannt waren, vermochten ſich viele noch nicht zu überzeugen, „daß eine ſo dünne und nach allen Seiten nachgebende ‚Flüſſigkeit‘ wie die Luft eine 28 Zoll hohe Queckſilberſäule ſchwebend erhalten könne, u. der Lütticher Profeſſor Fr. Linus (1595—1675) hatte ſchon gefunden, das Queckſilber hänge mit unſichtbaren Fäden . . . an dem oberen Ende der Barometerröhre, ja er hatte die Fäden wirklich gefühlt, als er einen Finger als oberen Verſchluß der Barometerröhre benutzte“.*) Ja, ſelbſt noch im 19. Jahrhundert hat es an Zweiflern nicht gefehlt. Freiherr von Drieberg auf Protzen bei Fehrbellin ſagte 1843 1000 Dukaten und 1844 das Doppelte dem zu, der ihn vom Luftdrucke zu überzeugen vermöge.**)

Und nicht viel anders ſteht's um die früheren Anſichten über den Lauf des Blutes in den Venen.***) Noch am Ausgange des Mittelalters nahm man an, auch in den Venen bewege ſich das Blut vom Herzen aus peripheriewärts. Fabricius, für ſeine Zeit eine anatomiſche Autorität erſten Ranges, wußte, wie tauſend und abertauſend Ärzte vor ihm, im Hinblick auf die Erſcheinungen beim Aderlaß, daß die Venen nach der Hand zu anſchwellen, und daß ſich angeſammeltes Blut nur in der Richtung nach dem Herzen wegſtreichen läßt. Trotz alledem kam er nicht zu der „ſo einfachen“ Erkenntnis, daß in den Venen das Blut ſich nach dem Herzen zu bewegt.

Ähnliche Beiſpiele ſtehen in der Geſchichte

---

der Kritik, welche mit der Gewinnung des Metalls aus dem Erze einmal erworben wurde, der Probierſtein auch für andere Arbeiten gefunden iſt.“ (K. E. Baer, Reden, geh. in wiſſ. Verſammlungen, u. kleinere Aufſätze verm. Inhalts. Petersburg, Schmitzdorff. I. 1864. S. 98.) Desgl.: „Wenn ein junger Mann ſich dem Lehrfache widmen will, ſo pflegt man durch Prüfung ſein Wiſſen abzumeſſen. Aber das Wiſſen wird ausgefüllt, wenn das Intereſſe lebendig iſt. Man ſollte ihn fragen, ob er ſchon Nächte durchwacht hat, um über eine Frage zur Klarheit zu kommen.“ (A. a. O. S. 8.)

*) Es iſt im Texte nicht überſehen, daß es Galilei infolge des angedeuteten Vorurteils beſonders ſchwer werden mußte, auf den richtigen Gedanken zu kommen.

**) Vergl.: Galileo Galilei, Unterredungen und mathem. Demonſtrationen über zwei neue Wiſſenszweige, die Mathem. und die Fallgeſetze betreffend. 1638. Deutſch in Oſtwalds Klaſſikern der ex. Naturwiſſenſchaften. Leipzig, Engelmann. Beſonders Heft 11, S. 11—17 u. 70—72. Ferner: E. Mach, Die Mechanik in ihrer Entwickelung hiſt.-kritiſch dargeſtellt. Leipzig, Brockhaus. 1883. S. 103 f. Derſ., Populär-wiſſenſchaftl. Vorleſungen. Leipzig, Barth. 1896. S. 288.

*) F. Roſenberger, Die Geſchichte der Phyſik in Grundzügen. Braunſchweig, Vieweg und Sohn. II. S. 157.

**) J. C. Poggendorf, Geſch. der Phyſik. Vorleſungen, geh. vor der Univerſität in Berlin. Leipzig, Barth. 1879, S. 23.

***) J. Ranke, Das Blut. Eine phyſiol. Skizze. München, Oldenbourg, 1878, S. 34—53.

der Wiſſenſchaften nicht vereinzelt da.*) Ja, mir will's ſcheinen, als überſchätzten wir im allgemeinen den menſchlichen Intellekt in ſeiner Selbſtändigkeit. Und ich glaube dieſen Gedanken feſthalten zu dürfen auch im Hinblick auf die vielen genialen Entdecker und Erfinder, von denen in der Geſchichte der Wiſſenſchaften berichtet wird. Man redet z. B. von einem Erfinder der Dampfmaſchine. Aber die Dampfmaſchine iſt das Produkt der angeſtrengteſten Arbeit vieler. Und wer ſich die Mühe machen will, die Geſchichte der Dampfmaſchine genauer zu verfolgen, der wird ſtaunen, wie unſcheinbar die Anfänge des gewaltigen Triebwerks waren, und in wie vielen und in wie kleinen Schritten es ſeiner Vollendung allmählich entgegenrückte!**) Nicht anders iſt es wohl bei den meiſten übrigen Erfindungen.***) So viel ſteht alſo feſt, daß es unter Umſtänden ſelbſt genialen Köpfen ſchwer wird, gewiſſe intellektuelle Prozeſſe einzuleiten und durchzuführen.†)

Wozu aber alle dieſe Auseinanderſetzungen? Möge ſich der Lehrer warnen laſſen, vom Schüler eine zu große Selbſtändigkeit zu verlangen! Es iſt durchaus nicht ausgeſchloſſen, daß er die Begabung eines Schülers gering taxiert, der das nicht leiſtet, woran ſich vorzeiten Männer vergeblich verſucht, woran vielleicht Generationen gearbeitet haben. Möge der Lehrer einſehen, daß man vom Schüler nicht ohne weiteres auf irgend einem Gebiete Selbſtändigkeit verlangen darf! Möge er es wenigſtens begreiflich finden, wenn der Schüler irgendwo wider Erwarten unſelbſtändig iſt!

IV. **Wie kann der Schüler zum Erwerb der Selbſtändigkeit angeleitet werden?** 1. Je mehr wir auf einem Gebiete das (meiſtens leicht zugängliche) Denkmaterial beherrſchen, deſto mehr Ausſicht haben wir allda, ohne fremde Hilfe neue Gedanken (Gedanken, die wenigſtens für uns neu ſind) zu gewinnen. Wie berechtigt dieſer Satz iſt, weiß ſicherlich jeder aus ſeiner eigenen Erfahrung. Wem aber dieſe nicht verläßlich genug dünkt, möge ſich an die Ausſagen großer Denker halten. Helmholtz z. B. erzählt: „Da ich ziemlich oft

*) Vergl. z. B. Cuviers u. Ramdohrs Anſicht über den Zweck der Malpighiſchen Gefäße (ſ. B. Grader, Die Inſekten. I, S. 223. München, Oldenbourg. 1877). Ferner: E. Capitaine, Das Weſen des Erfindens. Leipzig, G. Fock. S. 15 und 16. E. Mach, Die Mechanik. S. 426 und 427. F. Roſenberger, a. a. O. II, S. 48 und 49.

**) Vergl.: „Höchſt poetiſch zwar, aber unzutreffend iſt der Vergleich, den man ſelbſt in unſeren Tagen noch häufig hört: Wie Minerva als hochgewachſene Jungfrau in voller Rüſtung dem ſinnenden Haupte Jupiters entſtieg, ſo ging die Idee der Dampfmaſchine vollkommen reif aus dem Gehirn des großen Watt hervor. Im Gegenſatz hierzu erfahren wir aus der Geſchichte, daß Watt . . . doch nur einer von den vielen war, die an der Entſtehung der gewaltigen Triebwerke, wie ſie die Jetztzeit kennt, gearbeitet haben." (R. H. Thurſton, Die Dampfmaſchine, Geſch. ihrer Entwickelung. Bearbeitet und mit Ergänzungen verſehen von W. H. Uhland. Leipzig, Brockhaus. 1880, I. S. 3 u. 4. Ferner: S. Smiles, Selbſthilfe. Deutſch v. D. Hack. Leipzig, Reclam. S. 36 u. 37.)

***) Vergl.: „Wir müſſen die Thatſache im Auge behalten, daß große Erfindungen nie und große Entdeckungen ſelten das Produkt eines einzelnen Genies ſind, daß ſie vielmehr ein Aggregat von Erfindungen und Verbeſſerungen oder aber den letzten Schritt einer geiſtigen Maſſenbewegung darſtellen . . . ." (R. H. Thurſton a. a. O. S. 2. Ferner: E. Mach, Populär-wiſſ. Vorleſ. S. 279 u. 280. F. Roſenberger, J. Newton und ſeine phyſikal. Prinzipien. Leipzig, Barth. 1895, S. 119 u. 118. H. Helmholtz, Erinnerungen. Vorträge und Reden. I, S. 5. 1896⁴. Braunſchweig, Vieweg u. Sohn. O. Witt im Prometheus. Berlin, Rückenberger. 1894. V, S. 509.)

†) Vergl.: H. Helmholtz: „Was ich langſam aus kleinen Anfängen durch Monate und Jahre mühſamer und oft genug taſtender Arbeit aus unſcheinbaren Keimen habe wachſen ſehen" u. ſ. f. (Erinnerungen, a. a. O. S. 5.) Auch H. weiß von „Ermüdung durch die Arbeit" und von „Ärger über allerlei irrationale Schritte" zu berichten. (A. a. S. 5.) Watt ſagte zu einem Bewunderer ſeiner Dampfmaſchine: „Das Publikum ſieht nur meinen Erfolg, aber nicht die vorausgegangenen Mißerfolge und rohen Konſtruktionen, die mir als ebenſoviele Sproſſen dienten, worauf ich zum Gipfel der Leiter gelangte." (Beck, James Watt und die Erfindung der Dampfmaſchine. Sonderabdruck aus Nr. 10 bis 13 des Gewerbeblattes f. d. Großhzgt. Heſſen. 1894. S. 13.) Vergl.: „O, wenn man die Bücher und Kollektaneen ſähe, aus denen oft die unſterblichen Werke erwachſen ſind . . . ., es würde gewiß Tauſenden den größten Troſt gewähren!". . . (Lichtenberg, Vermiſchte Schriften. 1844. I, S. 130 und 131.) „Ein Denker . . . . ſagt: wenn man alles, was ein einzelner Menſch iſt und hat und leiſtet, A nennt, ſo beſteht dieſes A aus a + x, indem a alles umfaßt, was er durch äußere Umſtände von ſeinem Land, Volk, Zeitalter u. ſ. w. hat, und das verſchwindend kleine x ſein eigenes Zuthun, das Werk ſeines freien Willens iſt . . . ." (J. G. Droyſen, Grundriß d. Hiſtorik. Leipzig, Veit & Comp. 1868, S. 53 u. 54.) Ferner: „Selbſt das größte Genie würde nicht weit kommen, wenn es alles ſeinem eigenen Innern verdanken wollte" u. ſ. w. (J. P. Eckermann, Geſpräche mit Goethe, hg. v. H. Moldenhauer. Leipzig, Reclam. III, S. 259 und 261.) „Erfinden und Entdecken." (Goethes Werke. Berlin, Hempel. XXXIV, S. 90—92.) Dag. beachte man die Art und Weiſe, wie Grillparzer ſeine Werke ſchuf. (Sämtliche Werke, Stuttgart, Cotta. X, S. 64 ff. 1880⁵.)

in die unbehagliche Lage kam, auf günſtige Einfälle harren zu müſſen, habe ich darüber, wann und wo ſie mir kamen, einige Erfahrungen gewannen .... Ich mußte immer erſt mein Problem nach allen Seiten hin ſoviel hin- und hergewendet haben, daß ich alle ſeine Wendungen und Verwickelungen im Kopfe überſchaute und ſie frei, ohne zu ſchreiben, durchlaufen konnte. Es dahin zu bringen, iſt ja ohne längere vorausgehende Arbeit meiſtens nicht möglich ....“*) Alſo: vollſtändige Herrſchaft über das Denkmaterial, das iſt's, was zunächſt natthut.

Iſt es wirklich nötig, daran zu erinnern? Allerdings. Wir leben im Zeitalter des Journalismus. Viele haben ſich gewöhnt, tagtäglich eine ganze Reihe von Zeitungen und Heften zu durchblättern aber, wenn's hach kammt, flüchtig zu überleſen. Manche ſcheinen ſagar ernſte Werke zu leſen wie gewiſſe Frauen die Romane.**) Wie fleißig dagegen ſtudierten beiſpielsweiſe die alten Philalogen die fremdſprachigen Klaſſiker, ſo fleißig, daß es ihnen ein Leichtes war, in dem Geiſte und in der Darſtellungsweiſe eines Schriftſtellers zu ſchreiben und zu reden. Salch'ernſtes Studium ſcheinen heutzutage ſelbſt viele Lehrer nicht mehr zu kennen, d. i. die, welche dach eifrige Hüter eindringender Geiſtesarbeit ſein ſollten. Wie ernſt haben ferner graße Männer gearbeitet. Leſſing dachte ſa lange über eine „Materie“ nach, bis er mit ihr zu „ſpielen“ vermachte.***) Und wie raſtlos, hat Gaethe gearbeitet! „Weite Welt und breites Leben, langer Jahre redlich Streben, ſteis geforſcht und ſtets gegründet, nie geſchloſſen, oft geründet, Älteſtes bewahrt mit Treue, freundlich aufgefaßt das Neue, heitrer Sinn und reine Zwecke: nun man kommt wohl eine Strecke.“ Wer hätte das mit größerem Rechte von ſich ſagen können als Goethe ſelbſt!*) Otto Ludwig (ein treffendes Beiſpiel für einen beim Schaffen ringenden Künſtler!) häufte Manuſkriptberge, als er ſeine „Bernauerin“ dichtete. „Trotz drei Ausführungen, einer Menge verſchiedenartigſter Bruchſtücke und mehr als dreißig Plan- und Skizzenheften liegt das Material dieſer Siſyphusarbeit nicht vollſtändig var.“**) Van Swammerdamm, dem Meiſter in der „Zergliederungskunſt“, erzählt H. Baerhaave in einer Biagraphie aus dem Jahre 1735***) u. a.: „Tag und Nacht wendete er dazu an, daß er allen Tierchen, die in Gelderland, in Stift Utrecht und in Holland ſawahl bei Tag als bei Nacht herumfliegen, nachging, ſie auffing und und unterſuchte (zergliederte) .... Und in der That, er hat in ſeiner erſten Jugend in dem Stücke mehr Gewiſſes und Wahrhaftes entdeckt als alle uns bewußte Schriftſteller der varigen Zeiten miteinander ... Den letzten September des Jahres 1673 brachte er ſeine Abhandlung van den Bienen zu ſtande, darinnen er ſich zu ſchande(n) gearbeitet und ſeine Kräfte ſa erſchöpft hatte, daß er nach der Zeit nicht einmal einen Schein davan wieder bekam. Sein Fleiß im Nachſpüren war mehr als menſchlich. Des Tages bemerkte er nur ohne Aufhören. Des Nachts beſchrieb er und zeichnete, was er des Tages über bemerket hatte. Im Sommer des Margens frühe fing die Sonne ſchan an, ihm Licht genug zu geben, um die feinſten Vorwürfe zu betrachten. In ſolcher Beſchäftigung blieb er bis zu Mittage

*) Erinnerungen. Vorträge u. Reden. Braunſchweig, Vieweg u. Sohn. 1896⁴. I, S. 15.

**) Vergl.: „Wie viel von unſerm Leſen iſt nichts anderes als eine Art geiſtigen Schnapstrinkens, eine angenehme Erregung für den Augenblick, ohne jedoch auf die Verbeſſerung und Bereicherung des Geiſtes oder auf die Ausgeſtaltung des Charakters auch nur die geringſte Wirkung auszuüben. So wiegen ſich manche in dem Wahne, ihre geiſtigen Kräfte zu pflegen, während ſie nur die Zeit töten.“ (S. Smiles, Selbſthilfe. Deutſch v. D. Haek. S. 288.) Ferner: „Wir leben in einer Zeit, in der einem jeden mit dem Frühſtücke ſeine Portion Meinung in Form einer Zeitung ſerviert wird .... Es iſt eine Art Injektion fremder Gedanken, das eigene Nachdenken wird aufgehoben, der Geiſt bleibt ungeübt ... Dieſes Verfahren wird mit der Zeit zu einer völligen Urteilslähmung führen“ ... (Die Zukunft, hg. v. M. Harden. Berlin, Häring. 1895. III, Nr. 40, S. 21. Vergl.: Lichtenberg, Vermiſchte Schriften. Neue, von deſſen Söhnen veranſtaltete Originalausgabe. I, S. 55, 41 u. 128. Göttingen, Dietrichſche Buchhandlung. 1844.)

***) Anti-Göze. Zweiter Beitrag. W., hg. v. Kurz V, S. 278.

*) Vergl. z. B. die Entſtehung der Schriften zur Farbenlehre. (Goethes Werke. Berlin, Hempel. Einleitung zu Band XXXV, bei. S. XXIII ff. Briefwechſel zwiſchen Schiller und Goethe in den Jahren 1794 bis 1805. Stuttgart und Augsburg, Cotta. 1856. Vergl. u. a. die Briefe 409, 414, 422 u. 431.)

**) So ſchreibt Erich Schmidt. (Otto Ludwigs geſammelte Schriften. Bd. IV. Dramatiſche Fragmente, Leipzig, Grunow. 1891. Vorbericht. S. 8. Vergl. auch Bd. I, S. 145.)

***) Joh. Swammerdamm, der Arzeneykunſt Doctor von Amſterdam, Bibel d. Natur, worinnen Inſekten in gewiſſe Claſſen geteilt, ſorgfältig ... beſchrieben, zergliedert, in ſaubern Kupferſtichen vorgeſtellt ... werden. Leipzig, Gleditſchens Buchhandlung. 1752. S. I—XII.

Digitized by Google

um 12 Uhr unter freiem Himmel im bloßen Kopfe, um keinen Schatten zu machen, wodurch ſein Geſicht gleichſam im Schweiß zerfloß und ſeine Augen, die er bei hellem Lichte anſtrengte .... ſtumpf wurden, daß ſie des Nachmittags die Vorwürfe ſo genau nicht mehr erkennen konnten, obgleich das Sonnenlicht noch ebenſo helle als des Vormittags war ... So viel Arbeit verwandte er ohne Aufhören einen ganzen Monat hindurch auf Betrachtung, Beſchreibung und Abſchilderung nur allein der Gedärme der Bienen. Er ſetzte ſoviel Monate hindurch und vielmals ganze geſchlagene Tage ſeine Unterſuchungen ſolange fort, als das Tageslicht ihm beiſtund. Er wachte ganze Nächte hindurch und brachte ſie mit Aufſetzen und Abzeichnen zu. Und auf dieſe Weiſe verfertigte er ſein Buch von den Bienen, ein Werk, das nicht leicht ſeinesgleichen finden wird.“ *)

So haben große Männer gearbeitet, um u. a. ihr Denkmaterial vollkommen zu beherrſchen. Eine ſo vollkommene Herrſchaft iſt aber nur auf verhältnismäßig kleinen Gebieten möglich. Daher die Abneigung ſelbſtändiger Köpfe gegen Bearbeitung ganzer Wiſſensgebiete. Denker wie Leſſing werden niemals Encyklopädieen ſchreiben. „Wer etwas Treffliches leiſten will, hätt' gern was Großes geboren, der ſammle ſtill und unerſchlafft im kleinſten Punkte die höchſte Kraft.“ **)

Was ſo für den Erwachſenen gilt, ſollte das in mancher Hinſicht nicht auch für den Schüler gelten? Sicherlich wird auch er auf einem Gebiete nur inſoweit eigene Gedanken haben, als er das Denkmaterial wirklich beherrſcht. Kann ein Schüler irgendwelche Objekte (Werkzeuge zur Gewinnung, Zerkleinerung und Verdauung der Nahrung bei der Katze, der Ziege und dem Karpfen; die Eiſenſorten nach Gewinnung und Verwendung; die früheren und die jetzigen Feuerzeuge; Konrad I. und Heinrich I. in ihrem Verhalten gegen die weltlichen und geiſtlichen Teilgewalten; Pesce Cola und der Jüngling in Schillers Taucher) vergleichen, kann er Stoffe (geſchichtliche Erzählungen, Sprachſtücke, eine Reihe entwickelter Gedanken u. ſ. f.) gliedern oder ihren Gedankengang angeben oder Betrachtungen darüber anſtellen, wenn er ſie nur mangelhaft kennt, geſchweige daß ſie ihm geläufig ſind? Wie mancher Schüler mag es bitter empfinden, wenn er da denken ſoll, wo er ſich nur mühſam auf den allerdürftigſten Denkſtoff beſinnt! Und es mag nicht gerade ſelten vorkommen, daß von dem Schüler Ungebührliches verlangt wird. Man lieſt ihm beiſpielsweiſe ein längeres Stück aus einer hiſtoriſchen Quellenſchrift vor und mutet ihm zu, aus dürftigen Andeutungen weittragende Schlüſſe zu ziehen, Schlüſſe, die vorausſetzen, daß einem der Inhalt des Vorgeleſenen aufs genaueſte gegenwärtig iſt. Man bringt ihn ferner etwa dahin, daß er eine verwickelte mathematiſche, aſtronomiſche oder chemiſche Betrachtung verſteht; um die Zeit richtig auszunutzen, überläßt man es dem Schüler, ſich dieſe Betrachtung zu Hauſe geläufig zu machen, ſchreitet vielmehr zu etwas Neuem fort, zu deſſen Aufbau das Alte verwertet wird. Und die Folge? Der Schüler vermag dem Unterrichte kaum zu folgen, geſchweige denn, daß er etwas Weſentliches zur Erarbeitung des Neuen beitragen könnte.*)

Freilich wird es nicht möglich ſein, alle die jetzt in Lehrplänen und Schulberichten verzeichneten Stoffe ſo durchzuarbeiten, daß ſie als befruchtende und lebensvolle Elemente in den Gedankenkreis eingehen.**) Aber was hilft's, Stoffmaſſen durchzuhaſten! Was hilft's „Leichen beizuſetzen in den Grüften des Gedächtniſſes“, was hilft's, „ſteife Köpfe“ ***) zu erzeugen, die getreulich nachſprechen, was man

*) Vergl. ferner: S. Smiles, a. a. O. S. 132 und 107. K. E. Baer, Reden, geh. in wiſſ. Verſammlungen, u. kleinere Aufſätze vermiſchten Inhalts. I. Petersburg, Schmitzdorff. 1884. S. 99 und 100. Vergl. auch: Helmholtz, Erinnerungen, a. a. O. S. 18.

**) Schiller, Breite und Tiefe. Str. 2. Vergl. z. B. Eckermann, Geſpräche mit Goethe, hg. v. G. Moldenhauer. Leipzig, Reclam. I, S. 157—159 und 155.

*) Vergl. z. B.: „Ohne ſichere und feſte Einprägung des Memorierſtoffs iſt es in der Chemie nun einmal nicht möglich, erſprießliche Fortſchritte zu machen.“ (R. Arendt, Lehrbuch der anorgan. Chemie. Leipzig, Voß. 1875². S. VII.)

**) Vergl.: „Nicht daß vieles gelernt, ſondern daß vor allem gründlich gelernt werde, iſt der Hauptzweck einer wahrhaft unterrichteten Erziehung. Vielerlei lernen ohne gründliche Einſicht, heißt vielerlei vergeſſen. Gründlich lernen macht zugleich fähig, ſich ſelbſt zu unterrichten ...“ (K. Fiſcher, Geſchichte der neuern Philoſophie. III, S. 287. 1869.) „Einen kleinen Gedankenkreis nach allen Richtungen zu durchwandern, ohne die Kinder zu ermüden, immer neue Bezüge aufzuſuchen, von verſchiedenen Kernvorſtellungen aus das einzelne um jene herum aufzubauen: Das iſt ein Stück geiſtvoller Arbeit, wodurch Umſicht und freie Überſicht im Zöglinge wächſt.“ (Zahn, Die Zeitverhältniſſe des Vorſtellens u. deren Wichtigkeit für den Unterricht. 1887. S. 27.)

***) Willmann, Herbarts Pädagogiſche Schriften. Leipzig, Voß. II, S. 351 f.

ihnen vorſpricht, die aber nicht fähig ſind, auch den einfachſten Gedankenkomplex zu durchdenken! Die armen Menſchen ſind wahrlich zu bedauern, die von allem zu ſagen wiſſen, ſich aber durch ihr Lernen um den geſunden Menſchenverſtand gebracht haben. Geſetzt aber auch, es ſei aufs bloße Wiſſen abgeſehen: wo wird dann das meiſte und ſicherſte Wiſſen gewonnen? Sicherlich nicht da, wo die umfangreichſten Lehrpläne zur Durcharbeitung gelangen.*) Wie gewonnen, ſo zerronnen. Nur der Pilz ſchießt empor, nicht die Eiche; doch raſch iſt er vernichtet bis auf die Spuren ſeines Daſeins. Wie mancher Lehrer iſt ängſtlich darauf bedacht, den Lehrplan bis aufs Tüpfelchen „durchzuarbeiten“, mögen bei der Prüfung dann auch dürftige Wiſſensbrocken zum Vorſchein kommen. Dabei wirkt freilich noch ein anderes Vorurteil mit: man unterſchätzt den Wert des Einprägens. (Vergl. den Artikel: Einprägen.)

Und was iſt die Folge davon, daß man Stoffmaſſen durchhaſtet? Der Verbalismus treibt in den Schulen noch ſein Unweſen. „Die Anſchauung iſt das abſolute Fundament aller Erkenntnis!“ Leider ſoll das, wie erfahrene Männer verſichern, vielfach nur auf dem Papiere ſtehen. Ja leider; denn Kinder, die gewohnt ſind, oft „mit Worten aus der Taſche zu ſpielen“, können unmöglich zur Selbſtändigkeit im Vorſtellen und Denken gelangen.

Nicht minder von Belang iſt, daß in unſeren Schulen 6—14jährige ſo manches lernen ſollen, was erſt 20—30jährige wirklich verſtehen können.

2. Begriffe (der Kürze halber mögen Regeln, Schemata und allgemeine Gedankengänge mit eingerechnet ſein) ſind eine unerſchöpfliche Quelle der Selbſtändigkeit. Wie iſt demgemäß der Schüler zu beeinfluſſen?

a) Er iſt anzuleiten, ſich einen Reichtum von Begriffen zu erwerben. Wie das zu geſchehen hat, ſagen die Artikel: Begriff, Abſtraktion, Formalſtufen. Einiges nur möge hier beſonders betont werden. Dem Schüler dürfen vor allem die Begriffe nicht fehlen, die recht eigentlich ſein geiſtiges Handwerkszeug bilden: Urſache, Wirkung, Bedingung, Grund, Folge, Erkenntnisgrund, Sachgrund, Einteilungsgrund, Über-, Unter- und Nebenordnung, Gegenſatz (konträrer und kontradiktoriſcher) u. ſ. f. Andererſeits hüte man ſich vor unfruchtbaren Begriffen, wie ſie früher namentlich den Unterricht in den ſog. beſchreibenden Wiſſenſchaften und in der Grammatik füllten. Es iſt offenbar etwas Wahres daran, wenn man ſagt, je unfruchtbarer ein Unterricht ſei, deſto mehr definiere und klaſſifiziere er.

Der Schüler wird aber in all dieſen Dingen nur dann rechten Gewinn haben, wenn dem Lehrer die rechte Einſicht in das Weſen der Begriffe nicht fehlt. Wie überaus verſchieden die Anſichten gerade über dieſen Gegenſtand der Pſychologie und Logik ſind, iſt ja bekannt. Ich entſcheide mich auf Grund ausführlicher Unterſuchungen*) für die folgenden Definitionen: Der Begriff als Beziehungsbegriff beſteht in dem Bewußtſein, daß zwiſchen mehreren Paaren von Vorſtellungs- und Denkinhalten dieſelbe Beziehung obwaltet, und daß darum jedes Paar dieſer Inhalte jedes andere in gewiſſer Hinſicht vertreten kann. Der Begriff als „Seinsbegriff“ beſteht in dem Bewußtſein, daß gewiſſe Teile eines Vorſtellungs- und Denkinhalts in einer Reihe ähnlicher Inhalte wiederkehren, und daß darum ein Inhalt den anderen in gewiſſer Weiſe vertreten kann.**)

a) Der Schüler iſt zu gewöhnen, das ihm ſchon bekannte begriffliche Material beim Neulernen ſo ausgiebig als nur möglich zu verwerten.

b) Da gilt's, vor allem allgemeine Gedankengänge zu verwenden. Einige Beiſpiele. Als Schüler habe ich zuweilen ratlos dageſtanden, wenn ich eine verwickelte geometriſche Konſtruktion ausführen ſollte. Ich probierte mit großer Geduld dies und das, bis ich endlich,

*) Vergl.: Stoy, Hauspädagogik in Monologen. Leipzig, Engelmann. 1855. S. 54—66: „Dampfſtudien“.

*) Neue Geſichtspunkte über Begriffe und Begriffsbildung. Eine kritiſche Studie. (Lehrerzeitung für Thüringen u. Mitteldeutſchland. Jena, Schenk. 1889. Nr. 46—52.)

**) Vergl.: „Den Allgemeinbegriffen .... entſpricht ſtets eine große Anzahl einzelner Vorſtellungsinhalte. So bleibt denn nichts anderes übrig, als daß irgend eine einzelne Vorſtellung als Stellvertreterin des Begriffs gewählt wird. Dadurch gewinnen dann die Begriffsvorſtellungen wieder eine größere Beſtimmtheit. Es verbindet ſich aber freilich zugleich mit jeder ſolchen Vorſtellung das in der Regel nur in der Form eines eigentümlichen Gefühls zum Ausdruck kommende Bewußtſein der bloß ſtellvertretenden Bedeutung.“ (W. Wundt, Grundriß der Pſychologie. Leipzig, Engelmann. 1896. S. 312. Grundzüge der phyſiol. Pſychologie. Ebenda. II, S. 386. 1897.)

Digitized by Google

mehr aber weniger durch Zufall, den rechten Weg fand. Wie anders, wenn der Schüler angehalten wird, z. B. mit Rückſicht auf folgenden allgemeinen Gedankengang vorzugehen: Ich ſoll ein Dreieck mit dieſen und jenen Eigenſchaften konſtruieren. Zunächſt verſuche ich es als Ganzes zu konſtruieren. Das iſt aber nur dann möglich, wenn die drei Stücke gegeben ſind, die in einem der Kongruenzſätze Erwähnung finden. Iſt dies nicht der Fall, iſt alſo das Dreieck nicht als Ganzes konſtruierbar, ſo verſuche ich, Teile zu konſtruieren. Welche Teile liegen vor? Welche von dieſen Teilen ſind konſtruierbar? — Teile zu konſtruieren, hat aber nur dann einen Zweck, wenn dadurch Stücke gewonnen werden, die die Konſtruktion des Ganzen ermöglichen. Liegen keine Teile vor, ſo hat man Teile herzuſtellen, natürlich nicht beliebige, ſondern ſolche, die konſtruierbar ſind, und durch die etwas für die Konſtruktion des Ganzen gewonnen wird u. ſ. f.

Es handele ſich ferner darum, die Beweiſe zu den Ähnlichkeitsſätzen aufzufinden oder auch nur wiederzufinden. Folgender allgemeine Gedankengang kann dabei gute Dienſte leiſten: 1. Man ſchneidet auf dem großen Dreiecke ABC ein Teildreieck ADE ab. Dabei verwendet man die Stücke des kleinen Dreiecks A′B′C′, die in dem jeweiligen Ähnlichkeitsſatze Erwähnung finden. 2. Man beweiſt, daß das abgeſchnittene Dreieck dem großen ähnlich ſein muß. Die Ähnlichkeit iſt mit Rückſicht auf einen Lehrſatz immer dann erwieſen, wenn ſich ergeben hat, daß die eine Seite des abgeſchnittenen Dreiecks einer Seite des großen Dreiecks parallel iſt. 3. Man beweiſt mit Hilfe eines Kongruenzſatzes, daß das abgeſchnittene Dreieck dem kleinen Dreiecke kongruent iſt. 4. Man folgert: Was vom abgeſchnittenen Dreieck gilt, gilt auch von dem ihm kongruenten kleinen Dreiecke.

In der Botanik ſieht der Schüler oft mit ſehenden Augen nicht. Deshalb gilt's, durch Verwendung allgemeiner Gedankengänge ſeine Sinne beim Geiſte zu faſſen. Ein Beiſpiel: In der Natur iſt alles (Ausnahmen!) ſo eingerichtet, daß zwar nicht das Individuum, wohl aber die Art erhalten bleibt. Es geſchieht durch vegetative Vermehrung und eigentliche Fortpflanzung. Die eigentliche Fortpflanzung erfolgt durch Samen. Samen entwickeln ſich in Fruchtknoten, wenn Pollenkörner auf die Narbe gelangen. Vollkommene Samen entſtehen in der Regel nur dann, wenn Kreuzung erfolgt, Selbſtbefruchtung aber vermieden iſt. Die Kreuzung wird z. B. durch Inſekten vermittelt. Dieſe kommen in die Blüten, um Nektar und Pollen zu ſuchen. Nektar und Pollen ſind geſchützt. Der Inſektenbeſuch iſt mehr oder weniger bunt, je nachdem der Nektar in freiliegenden Gefäßen und Gewebepolſtern oder in Sporen u. dergl. dargeboten wird. Die Inſekten werden durch mancherlei Dinge auf die Blüten aufmerkſam (Farbe, Geruch, Blütenſtände u. ſ. f.).*) U. ſ. f. Mit Rückſicht auf dieſen allgemeinen Gedankengang iſt der Schüler im ſtande, ſich im Anſchauen einer neuen Pflanze u. a. folgende Fragen zu ſtellen: Wird bei dieſer Pflanze die Art durch vegetative Vermehrung oder eigentliche Fortpflanzung erhalten? Wie iſt Selbſtbefruchtung vermieden? Welche Inſekten vermitteln die Kreuzung? Welche Nahrungsſtoffe werden ihnen geboten? Wie ſind dieſe vor dem Verderben geſchützt? Welche Einrichtungen beſchränken den Inſektenbeſuch? Wodurch werden die Inſekten auf die Blüten aufmerkſam? U. ſ. f. Gewiß mächtige Antriebe zu umfaſſender eigener Arbeit!

Ein Beiſpiel aus der Zoologie. Für die Atmung iſt es weſentlich, daß der Sauerſtoff der Luft oder Waſſerluft vom Blute nur durch eine dünne Haut, die „atmende Fläche", geſchieden iſt. Das Blut entzieht der Luft den Sauerſtoff und giebt Kohlenſäure an ſie ab. Je reichlicher Sauerſtoff aufgenommen wird, deſto wohler iſt dem atmenden Weſen. Die Sauerſtoffaufnahme iſt um ſo reichlicher, je mehr Blut (innerhalb gewiſſer Grenzen) in die unmittelbare Nachbarſchaft der Luft kommt, und je weniger verbraucht dieſe Luft iſt. Es kommt um ſo mehr Blut in die unmittelbare Nähe der Luft, je größer die atmende Fläche und je raſcher die Bewegung des Blutes iſt. Die atmende Fläche wird um ſo größer, je weniger kompakt das Organ iſt, durch welches das Blut fließt (ſchwammiges Gewebe, fadenförmige Anhänge, zottige Ausſtülpungen u. ſ. f.). Die atmende Fläche iſt geſchützt. Die zu atmende Luft iſt um ſo weniger verbraucht, je öfter ſie erneuert wird — Atemſtrom. U. ſ. f.**)

*) Vergl. z. B. Kerner v. Marilaun, Pflanzenleben. II, S. 9—447. Leipzig und Wien, Bibl. Inſtitut. 1891. W. J. Behrens, Lehrbuch der allgemeinen Botanik. 1894[5]. Braunſchweig, Bruhn. S. 154—214.

**) Vergl. J. Ranke, Das Blut. München Oldenbourg. 1878. S. 122—190. V. Graber, Die Inſekten. I, S. 46—53. München, Oldenbourg.

Kommt dann irgend ein neues Lebeweſen zur Beſprechung, ſo hat der Schüler ganz von ſelbſt u. a. folgende Fragen aufzuwerfen: Wodurch wird eine möglichſt große atmende Fläche erzielt? (Lungenbläschen; Kiemen u. ſ. f.) Wie iſt die atmende Fläche geſchützt? Wodurch wird das Blut in Bewegung geſetzt? Welchen Weg nimmt es? Wie wird der Atemſtrom erzeugt? (Vergl. den erweiterungsfähigen Bruſtkorb des Menſchen, den erweiterungsfähigen Hinterleib bei den Inſektenimagines u. ſ. f.*) U. ſ. f.

Oft handelt es ſich nur um ganz kurze, aber darum nicht weniger nützliche allgemeine Gedankengänge. Einige Beiſpiele. Es ſei von einer Anklage die Rede. Fragen: Wer wird angeklagt? Weſſen wird er angeklagt? Bei wem wird er angeklagt? Weiß der Angeklagte ſich zu rechtfertigen? Wird er verurteilt und beſtraft? Es ſei weiter von einem Fehler die Rede. Fragen: Worin beſteht der Fehler? Welches iſt ſeine Quelle? Welche Folgen hat er? Wie iſt er zu beſeitigen? U. ſ. f.**) So müſſen allgemeine Gedankengänge dazu dienen, die Sinne oder den Geiſt ſelbſt beim Geiſte zu faſſen.***) Dies kann übrigens auch da geſchehen, wo nicht gerade ein allgemeiner Gedankengang, aber doch etwas Ähnliches vorliegt.†) Geſetzt, es handele ſich darum, in der Heimatskunde die Sonne zu beſprechen. Haben die Kinder die Sonne wiederholt beobachtet, ſo ſind ſie imſtande, etwa die folgenden Sätze anzugeben: „Wir waren auf dem Schulhofe. Wir haben nach der Sonne geſehen. Sie ſtand über A's Haus. Sie war ganz rund.“ U. ſ. f. So wird der Gedankenvorrat bald erſchöpft ſein.

Wie anders, wenn der Schüler angehalten wird, in der Sonne etwa die „Himmelslampe“ zu ſehen und ſie darauf hin von neuem anzuſchauen.*) Da das Kind vielerlei beobachtet hat, was mit der Lampe im Zuſammenhang ſteht, ſo kann es ſo geleitet werden, daß alle ſeine Beobachtungen über die Lampe zu Fragen über die Sonne werden. „Wenn es abends dunkel wird, zündet meine Mutter die Lampe an und ſtellt ſie auf den Tiſch; dort bleibt ſie ſtehen, bis wir zu Bette gehen. Wann ſehen wir die Sonne? Wie lange? Die Lampe bleibt nicht immer auf einer Stelle ſtehen. Iſt das bei der Sonne auch ſo? Wenn meine Mutter die Lampe mit aus dem Zimmer nimmt, iſt es ganz dunkel. Wie iſt's, wenn die Sonne untergegangen iſt? Wo geht ſie hin? (Offene Frage.) Wenn ich meine Schularbeiten mache, ſchiebe ich die Lampe ganz nahe ans Buch; weit von der Lampe kann ich nicht leſen, da iſt's zu dunkel. Leuchtet die Sonne auch bloß einer Familie? Manchmal ſchraubt meine Mutter die Lampe größer, damit ſie heller brennt. Iſt die Sonne auch bald größer, bald kleiner?“ U. ſ. f. So wird ſich da eine Fülle von Stoff ergeben, wo die Kinder ſonſt vielfach nicht über dürftige Brocken hinauskommen. Andere Beiſpiele: Die Spinne eine Jägerin, der Hund ein Wächter u. ſ. f.

*) Vielleicht empfiehlt es ſich überhaupt, die allgemeinen Gedankengänge in Fragen anzudeuten, vergl. z. B. L. Eckardt, Anleitung, dichteriſche Meiſterwerke auf eine geiſt- und herzbildende Weiſe zu leſen. Leipzig, Wartigs Verlag. 1883³. (Fragen an den Leſer einer epiſchen Dichtung, eines dramatiſchen Werkes u. ſ. f.) In den Fragen, wie ſie z. B. vorliegen bei: Dörpfeld, Enchiridion der bibl. Geſchichte. Gütersloh, Bertelsmann. 1886¹⁸. Dörpfeld, Repetitarium des naturkundl. u. humaniſtiſchen Real-Unterrichts. Ebenda. I. 1882⁵. II. 1881; E. Pilz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. Weimar, Böhlau. 1893⁴ und: B. Landsberg, Hilfsbuch fürden botaniſchen und zoologiſchen Unterricht an höh. Schulen und Seminarien. I. Leipzig, Teubner. 1896 — handelt es ſich nur in ganz vereinzelten Fällen um allgemeine Gedankengänge.

**) Vergl. auch das, was in den Lehrbüchern der Stiliſtik über die künſtliche Gedankenſammlung geſagt wird (Loci topici, Chrie u. ſ. f.)

***) Es wird alſo gefordert, daß der Schüler ſelbſt, ſoweit es eben möglich iſt, die Wiſſensgebiete auch logiſch durchſchauen, d. i. die Denkmittel und Denkmethoden derſelben (gleichſam eine Theorie des Geſchäfts, vergl. Briefwechſel zw. Schiller und Goethe. Stuttgart und Augsburg, Cotta. 1856³. II, S. 49) kennen lerne.

†) Was erklärt uns (zu einem guten Teile wenigſtens) die Erfolge von Helmholtz? Er ging als Geometer u. Phyſiker unter die Mediziner. Ich erklärte mir — ſagt er ſelbſt — „meine guten Erfolge weſentlich aus dem Umſtande, daß ich durch ein günſtiges Geſchick als ein mit geometriſchem Verſtande und mit phyſikaliſchen Kenntniſſen ausgeſtatteter Mann unter die Mediziner geworfen worden war, wo ich in der Phyſiologie auf jungfräulichen Boden von großer Fruchtbarkeit ſtieß, und daß ich andererſeits durch die Kenntnis der Lebenserſcheinungen auf Fragen und Geſichtspunkte geführt worden war, die gewöhnlich den reinen Mathematikern u. Phyſikern fernliegen.“ (Erinnerungen, a. a. O. S. 13.) Vergl. auch die wertvolle Arbeit: J. Redlich, Das Abbilden als Erkenntnismittel. (Zeitſchrift f. Phil. u. Päd., hg. v. Flügel u. Rein. 1895. Heft 6, S. 405—439.)

*) Vergl. eine Beobachtung Lehmenſicks. (Pſychologiſche Beobachtungen an Kindern des 1. Schuljahres. Praxis der Erziehungsſchule, herausgegeben v. K. Juſt. 1888.)

Sind die Kinder einmal an dieſe Betrachtungsweiſe gewöhnt, ſo wird der Lehrer immer weniger nötig haben, die Gedanken der Kinder durch Einzelfragen in Fluß zu bringen.

β) Nicht minder wertvoll für das ſelbſtändige Neulernen ſind Regeln irgendwelcher Art. Ein Beiſpiel aus der Stiliſtik. Es gab Zeiten, in denen man die Fehler einer Darſtellung etwa ſo zu charakteriſieren pflegte: Es klingt nicht — es ſchleppt zu ſehr — es iſt nicht gerundet genug u. ſ. f. Demgegenüber betrachte man Regeln folgender Art: „1: Das Glied, an welches der nächſte Satz anſchließen ſoll, muß möglichſt an das Ende geſtellt werden. 2. Iſt es möglich, auf einen kommenden Satz durch gewiſſe Wörter (das, da, dann u. a.) hinzuweiſen, ſo unterlaſſe man es nicht ohne Grund. 3. Der zweite Satz darf nur an ſolche Glieder des erſten anſchließen, denen eine gewiſſe Selbſtändigkeit zukommt, die ſich daher bei der Auffaſſung in den Vordergrund des Bewußtſeins drängen. 4. Relativſätze ſind eigentlich nur da berechtigt, wo es etwas näher zu beſtimmen (zu individualiſieren) giebt. 5. Koordinierte Hauptſätze und Nebenſätze ſind durch gleiche Konjunktionen einzuleiten. 6. Der untergeordnete Satz muß anders geformt oder anders eingeleitet werden als der übergeordnete. 7. Das Verſtändnis einer Darſtellung wird namentlich dann erſchwert, a) wenn man Verbalinhalte, die mehrere Subſtantivierungen tragen, adjektiviert, b) wenn man Verbalinhalte, die mehrere Individualiſierungen tragen, ſubſtantiviert, c) wenn man präpoſitionelle Fügungen häuft u. ſ. f.*)

Es iſt leicht erſichtlich, wie ſolche Regeln zu einer Quelle der Selbſtändigkeit werden können. Geſetzt, der (reifere) Schüler habe ſich dieſe Regeln nach und nach auf induktivem Wege zu eigen gemacht. Gilt es nun etwa, einen Aufſatz zu verbeſſern, ſo faßt der Schüler (anfangs wird ihm natürlich der Lehrer helfend zur Seite ſtehen müſſen) dieſe oder jene Regel ins Auge und ſieht nun jeden Satz, den er geſchrieben hat, darauf hin an, ob er dieſer Regel entſpreche oder nicht. Dann kommt der zweite Satz an die Reihe u. ſ. f. So wird der Schüler nur anfangs zu verfahren brauchen; ſpäter kann er das Verfahren dahin abkürzen, daß er gleich eine ganze Gruppe von Regeln ins Auge faßt. Eine ſolche Verbeſſerung wird allerdings viel Zeit und Mühe koſten; aber ohne Mühe kein Preis.*)

Damit möge klar ſein, inwiefern Begriffe zu einer unerſchöpflichen Quelle ſelbſtändigen Vorſtellens und Denkens werden können. Daß das Kind einen Reichtum an klaren und deutlichen Begriffen gewinnen müſſe, iſt eine alte Forderung, eine Forderung, die jeder einſichtige Lehrer nach Kräften zu erfüllen geſucht hat. Aber man hat früher, in der Schule ſowohl als in der Wiſſenſchaft, die Begriffe zu ſehr als Endzweck betrachtet, ihre gedankenerzeugende Kraft**) dagegen meiſt nicht zu ſchätzen und daher vielfach auch nicht nutzbar zu machen gewußt. Die Wiſſenſchaft freilich ſtrebt ſchon ſeit geraumer Zeit danach, die Begriffe beſſer zu würdigen. Was macht denn, wenn wir einen Blick auf die frühere Zeit werfen wollen, die Kritik Leſſings ſo fruchtbar? Gewiß hat gerade Leſſing auch auf kleine Dinge geſehen, aber nicht bloß dies. Das, was er vor allen Dingen erſtrebt, iſt eine Reihe von grundlegenden Begriffen; ſie treten in ſeinen kritiſchen Schriften, man denke nur an die Hamburgiſche Dramaturgie, ſo häufig auf, daß es ein Leichtes wäre, ganze Bogen damit zu füllen. Dieſe Begriffe nun legt Leſſing als Maßſtab an das zu Beurteilende an und lenkt ſo ſeine Aufmerkſamkeit und die des Leſers auf Dinge, die nicht gerade offen zu Tage liegen. Was macht ferner die Schriften eines Humboldt, eines Ritter, eines Peſchel, eines Roßmäßler, eines Mach, eines Graber, eines Marſhall, kurz die Schriften jedes fruchtbaren Denkers ſo belehrend? Gewiß, ſie alle bieten dem Leſer vor allem eine Fülle von Einzelwiſſen, aber ſie bieten ihm mehr, ſie bieten ihm eine Fülle fruchtbarer Begriffe und laſſen ihn deren gedankenerzeugende Kraft erkennen. Was erklärt uns ferner die bedeutenden Fortſchritte der modernen Wiſſenſchaften, z. B. der Chemie oder der Botanik? Es iſt der Umſtand, daß das Forſcherauge geleitet wird durch allgemeine Gedanken,

*) Vergl. meine Arbeit: Materialien zu einer Lehre vom Stil. Jena, Maukes Verlag. 1893.

*) Ebenda S. 45 Anm.

**) Es giebt natürlich auch Begriffe und Begriffsreihen, deren gedankenerzeugende Kraft weniger von Belang iſt. Man denke z. B. an die ſo häufig verwendeten Dispoſitionen: Wurzel, Stengel, Blätter, Blüte u. a. einer Pflanze; Beſchreibung, Nahrung, Aufenthalt und Nutzen u. a. eines Tieres u. ſ. f. Die Begriffe müſſen ſich auf einer gewiſſen abſtrakten Höhe halten, damit ſie auf einem möglichſt großen Gebiete Verwendung finden können; ſie dürfen aber nicht ſo abſtrakt ſein, daß ſie beſondere Verhältniſſe zu wenig beleuchten.

ſei's durch vollſtändig begründete, ſei's durch hypotheliſche. Man mag über Hypotheſen denken, wie man will, ſolange ſie nicht als Mittel zur endgiltigen Erklärung der Erſcheinungen angeſehen, ſondern vielmehr als Mittel, neue Forſchungen einzuleiten, benutzt werden, ſind ſie ein Segen für die Wiſſenſchaft. Man höre eine Autorität über die neue „Atomverkettungslehre“: „Sie iſt ſeit ihrer Aufſtellung der Leitſtern für die überwiegende Mehrzahl der neuen Unterſuchungen auf dem Gebiete der organiſchen Chemie geworden. Sie hat Beziehungen angedeutet, welche zwiſchen gewiſſen Verbindungsklaſſen beſtehen könnten, und (welche) dann durch das Experiment erkannt (worden ſind), ſie ließ die Exiſtenz gewiſſer neuer Verbindungsſaigen als mögiich erſcheinen, wies die Wege, auf denen man die Herſtellung dieſer neuen Verbindungen in Angriff nehmen könnte, und ließ den Experimentator, der ſich ihrer Leitung anvertraute, nur ſelten unbelohnt. Kurz: ſie verliieh den Forſchungen einen Impuls, wie er wohl ſeiten mächtiger und nachhaltiger van einer Theorie ausgegangeu iſt ...“*)

Sa können wir alſo auch von der Wiſſenſchaft lernen, was die Erarbeitung und Verwertung von Begriffen für das ſelbſtändige Neulernen zu bedeuten hat.**)

3. Will jemand intellektuelle Prazeſſe ohne fremde Hilfe durchführen, ſo müſſen ihm, wie wir geſehen haben, var allem eine Reihe von Begriffen zur Verfügung ſtehen. Daß dieſe Reihe nicht zu klein ſein darf, iſt gewiß; denn auch der kleinſte Stoff kann nach den verſchiedenſten Seiten betrachtet werden. Je umfangreicher aber die Reihe iſt, deſto ſeltener kammt das einzeine Giied in ſeiner gedankenerzeugenden Kraft zur Geitung, deſta mehr werden bloße Wiſſensſplitter gewonnen, die uns wenig befriedigen und obendrein leicht der Vergeſſenheit anheimfallen. Und nach eins fällt ins Gewicht. Für das ſelbſtändige Neulernen iſt ein Begriff nur dann recht fruchtbar, wenn er zur rechten Zeit ins Bewußtſein tritt. Wann dieſe Zeit kommt, iſt natürlich nicht vorauszuſageu; darum müſſen die Begriffe ſo lebendig ſeiu, daß ſie auf den leiſeſten Anlaß hervortreten. Um was es ſich eigentlich handelt, werden uns am beſten folgende Mitteilungeu ſagen. Hertz hatte ſich var 1887 vergeblich bemüht, die zeitliche Ausbiidung der elektriſchen Kraft zur völligen Gewißheit zu machen. „Es biieb aber,“ ſchreibt er, „mein Ehrgeiz, die damals aufgegebene Löſung ſpäter dennoch auf irgend einem neuen Wege zu finden. Zugleich war meine Aufmerkſamkeit geſchärft für alles, was mit elektriſchen Schwingungen zuſammenhing; Es war nicht wahl möglich, daß ich eine neue Farm ſaicher Schwingungen überſehen konnte, falls der Zufall mir eine ſaiche in die Hände ſpieite.“ *)

So muß der Zufall dem Forſcher zu Hiife kammen. Aber der Farſcher muß den Zufall zu benutzen wiſſen. Kapitän Brown, gerade mit dem Studium van Brückenkaufruktionen beſchäftigt, ſah an einem Herbſtmorgen in ſeinem Garten ein Spinnengewebe quer über den Weg ausgeſpannt. Er fragte ſich, ab ſich nicht in ähniicher Weiſe eine Brücke konſtruieren laſſe, und das Ergebnis ſeiner Überlegungen war die Erfindung der Kettenbrücke.**) Galiiei ſah in der Kathedrale zu Piſa eine ſchwingende Lampe. Die durch dieſe Erſcheinung ausgelöſte Gedankenbewegung führte ihn ſchließlich zu dem Verſuche, das Pendel zu einer genauen Meſſung der Zeit zu benutzen.***) So kammt der Forſcher wiederum dem Zufall zu Hülfe; ſeine Begriffe drängen ſich gleichſam in das Bewußtſein und verſchärfen die Aufmerkſamkeit nach dieſer oder jener Richtung hin. In ſaicher Weiſe können freiiich zu einer Zeit nur verhältnismäßig wenige Begriffe das Bewußtſein beherrſchen. „Alle meine Gedanken ſiud nur auf dieſe Maſchine gerichtet, ich kann nichts anderes denken.“ †) So ſchrieb James Watt an

*) Vergl. V. Meyer und P. Jacobſen, Lehrbuch der organiſchen Chemie. Bd. I. Leipzig, Veit & Comp. S. 56 u. 57, vergl. auch S. 52 ff. Iber die ökonomiſche Tendenz der Molekularhypotheſe vergl.: O. Dammer, Handbuch der anorganiſchen Chemie. Stuttgart, F. Enke. 1892. I, S. 5 f.

**) Vergl.: „So ſehr ſich unſere Zeit auch des Einzelwiſſens erfreuen möge, das ihr die Erfahrungswiſſenſchaft vermittelt, ſo ſcheint ſie doch der Thatſachen müde zu werden. Die Fülle verwirrt den Blick ... Auf das Band, das die Teile verknüpfen könnte, mußte verzichtet werden. Aber die Verbindung des Mannigfaltigen zu einem iſt doch unabweisliches Poſtulat ...“ (J. v. Gans-Ludaſſy, Die wirtſchaftliche Energie. I. Syſtem der ökonom. Methodologie. Jena, Fiſcher. 1893. S. 67 u. 68.)

*) Unterſuchungen über die Ausbreitung der elektriſchen Kraft. Leipzig, Barth. 1891. S. 1. u. 2.

**) Smiles, a. a. O. S. 122.

***) H. Helmholtz, Vorträge und Reden. S. 182.

†) Vergl.: „Ich (Helmholtz als Schüler) muß geſtehen, daß ich manches Mal, wenn die Klaſſe Cicero oder Vergil las, welche beide mich höchſt langweilten, unter dem Tiſche den Gang der Strahlenbündel durch Teleſkope berechnete ...“ (Erinnerungen, a. a. O. S. 8.) Helmholtz hat es an ſich erfahren,

einen Freund, als er an der Verbeſſerung ſeiner Kondenſationsmaſchine arbeitete.*) Und was machen hervorragende Menſchen nicht für Anſtrengungen, was ertragen ſie nicht für Entbehrungen, um nur ihren intellektuellen Drang zu befriedigen. Wie bemühte ſich z. B. der große Töpfer Paliſſy um die Verbeſſerung der Thonwaren! „Jahrelang," ſchreibt er ſelbſt, „jahrelang ſtanden meine Öfen ohne Schutzdach oder ähnliches da; und während ich ſie bediente, war ich nächtelang der Gnade von Wind und Wetter preisgegeben ... Vom Regen durchnäßt und von keinem beſſern Ausſehen, als ob ich durch Moraſt gezogen wäre, blieb ich bis Mitternacht oder Tagesanbruch, um dann ohne Licht ſtrauchelnd heimwärts zu gehen, ſchwankend, als ob ich betrunken wäre, in der That aber matt vom Wachen und (von) der Sorge erfüllt, ob meine Arbeit nach ſo langem Mühen nicht vergeblich ſei." **) „Aber jedes Mißlingen war ihm eine neue Unterweiſung, lehrte ihn etwas Neues über die Beſchaffenheit des Emails, die Eigenſchaften der Thonerde und die Ausführung von Gefäßen. Endlich nach ſechzehnjähriger Arbeit war ſein Mühen vom herrlichſten Erfolge gekrönt." ***) James Watt „kannte kein Inſtrument und keine Maſchine anſehen, ohne von dem Verlangen ergriffen zu werden, ſie nach jeder Richtung zu verſtehen." „Jedes Ding", ſchreibt Robinſon, „war für ihn der Anfang eines ernſten Studiums, und ich wußte, daß er nicht davon ablaſſen würde, bis er entweder ſeine Nutzloſigkeit bewieſen oder etwas daraus gemacht haben würde." †) Faraday pflegte zu ſagen, um in phyſikaliſchen Dingen zum Manne zu reifen, ſei eine zwanzigjährige Arbeit notwendig, bis dahin ſtehe man im Zuſtande der Kindheit; ††) und Hertz verbrachte z. B. den ganzen Sommer des Jahres 1887 mit vergeblichen Verſuchen, ... „den elektrodynamiſchen Einfluß der Iſolatoren wirklich nachzuweiſen." *)

Damit ſind wir wiederum auf einiges aufmerkſam geworden, was zur Selbſtändigkeit im Vorſtellen und Denken führen kann: 1. Das Bewußtſein darf zu einer Zeit nur von einer verhältnismäßig kleinen Reihe von (gedankenerzeugenden) Begriffen beherrſcht werden. 2. Dieſen Begriffen muß eine ſo große Lebendigkeit **) eigen ſein, daß ſie auf den leiſeſten Anlaß hervortreten und die Aufmerkſamkeit nach einer Richtung hin konzentrieren. 3. Der intellektuelle Drang muß ſo ſtark ſein, daß der Menſch fähig iſt, ungewöhnliche Anſtrengungen zu machen, ja ſelbſt Entbehrungen zu ertragen.

Möge man darum von neuem begreifen, daß ein Schüler nur in beſchränkter Weiſe ſelbſtändig zu ſein vermag, möge man fernerhin auch geneigter ſein, dem Schüler ſein Recht werden zu laſſen, der ſeine Kraft nicht gleichmäßig auf die einzelnen Fächer verteilt, möge man das Maß der allgemeinen Bildung wirklich auf das Notwendigſte beſchränken, und möge man insbeſondere die Anſtalten reformieren, in denen alle Schüler gezwungen ſind, ſich mit allen nur erdenkbaren Fächern gleichzeitig zu beſchäftigen. ***) Möge man endlich auch darauf bedacht ſein, die Kraft des Schülers zu ſchonen. Wozu auch ſein Gehirn mit Dingen belaſten,

wenn er ſagt: „Nur wenn der Beobachter ſich ſo in einen Gegenſtand gleichſam verbeißt, ſo alle ſeine Gedanken und all ſeine Intereſſen darauf heftet, daß er wochenlang, monatelang oder wohl jahrelang nicht loslaſſen kann ..., nur dann entſteht eine tüchtige und wertvolle Arbeit". Vorträge und Reden. I, S. 370; vergl. dazu: Erinnerungen, a. a. O. S. 16.) Man beachte ferner, wie Goethe von den Arbeiten zur Farbenlehre nicht loskommen konnte. (Goethes Werke. Berlin, Hempel. Einleitung zu Band XXXV.)

*) Beck, a. a. O. S. 9.

**) Smiles, a. a. O. S. 80.

***) Ebenda, S. 73—80.

†) Beck, a. a. O. S. 3 und 7.

††) Naturgeſchichte einer Kerze. 6 Vorleſungen f. d. Jugend. Deutſch v. R. Meyer. Berlin, Oppenheim. 1884, S. 22.

*) A. a. O. S. 4.

**) Lichtenberg, Vermiſchte Schriften. A. a. O. II, S. 190. Ferner: Das Unbewußte im Denken. E. v. Hartmann, Philoſophie des Unbewußten. Berlin, Duncker's Verlag. 1873 [5], S. 261—280.

***) Vergl. die Vorſchläge E. Mach's hinſichtlich der beſchränkten Lernfreiheit in „Mittelſchulen", ſowie die entſprechenden Einrichtungen in höheren Schulen Dänemarks. (Der relative Bildungswert der philolog. und der mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Unterrichtsfächer i. höh. Schulen. 1886. Leipzig, Freytag & Tempsky. S. 20 ff. Populär-wiſſ. Vorleſungen u. ſ. f. S. 325 ff.) „Jeder gebildete Menſch ſoll für alles empfänglich und offen ſein, aber er ſoll nicht alles gleichzeitig lernen wollen. Der menſchliche Geiſt kann nicht zu gleicher Zeit 10 und mehr Gegenſtände lernen wollen, wie dies in unſeren Schulen gefordert wird, er muß ſich auf wenige Gegenſtände beſchränken, wenn er nicht zerſtreut, oberflächlich und flatterhaft werden ſoll. Nur 3—4 Gegenſtände ſollten in einer guten Schule gelehrt werden, welche eine reiche Abwechſelung darbieten und die verſchiedenen Seiten des Gedächtniſſes üben. Iſt ein Gegenſtand dann gründlich gelernt, ſo mag man zu einem neuen Gegenſtande fortſchreiten, der ſich auf den erſten ſtützt und ihn demnach von ſelbſt einübt." (Graßmann. Mitget. im Jahrbuch d. Vereins f. w. Päd., hg. v. Ziller. Langenſalza, H. Beyer & Söhne. 1878, S. 188.)

Digitized by Google

die jederzeit ebenſogut in einem Nachſchlagebuche zu finden ſind.*)

4. „Dem großen Genie fällt überall ein: könnte dieſes nicht auch anders ſein?“ **) Würde ſich's nicht empfehlen, daß der Schüler im kleinen thäte, was das Genie im großen thut? Wir wiſſen alle, wie unentbehrlich in den Naturwiſſenſchaften das Experiment iſt. Das Experiment läuft im weſentlichen darauf hinaus, da, wo eine Mehrheit von Umſtänden von Einfluß iſt, die Umſtände nacheinander auszuſchalten, damit erſichtlich wird, inwiefern die einzelnen Umſtände von Bedeutung ſind. In manchen Fällen iſt es freilich nicht möglich, einzelne dieſer Umſtände wirklich auszuſchalten; dennoch iſt es vorteilhaft, ſie ſich wenigſtens ausgeſchaltet zu denken.***) Einige Beiſpiele mögen genauer ſagen, um was es ſich eigentlich handelt. „Der Stein fällt zur Erde. Laſſen wir deſſen Entfernung von der Erde wachſen. Wir müßten uns Gewalt anthun, um dieſem kontinuierlichen Wachstume eine Diskontinuität der Erwartung entgegenzuſetzen. Auch in der Entfernung des Mondes wird der Stein nicht plötzlich ſein Fallbeſtreben verlieren. Der große Stein fällt ſo wie der kleine. Der Stein werde ſo groß wie der Mond. Auch der Mond ſtrebt zur Erde zu fallen. Der Mond möge wachſen, bis er ſo groß wird wie die Erde. Nun würde unſere Vorſtellung die zureichende Beſtimmtheit verlieren, wenn wir annehmen wollten, daß nur das eine zum andern gezogen würde und nicht auch umgekehrt. Die Anziehung iſt alſo gegenſeitig. Sie bleibt aber auch gegenſeitig bei ungleichen Körpern; denn der eine Fall geht in den andern kontinuierlich über. Ein Stein fällt neben dem andern. Der Mond beſteht aus Steinen, die Erde beſteht aus Steinen. Jeder Teil zieht den andern an. Einfluß der Maſſen. Mond und Erde ſind nicht weſentlich verſchieden von anderen Weltkörpern. Die Gravitation iſt allgemein u. ſ. f.“ *)

Zweites Beiſpiel. Ein Huhn läuft nach einem feſtgetretenen Erdhaufen, um dort ſeine Nahrung zu ſuchen. Dabei ſetzt es mehrere Organe in Bewegung, u. a. die Füße und die Kieferzange. Hat es eine Bedeutung, daß beiderlei Werkzeuge gerade ſo und nicht anders ſind? Denken wir uns die Organe in mannigfacher Weiſe variiert. Die Krallen ſind hart; wenn ſie weicher wären, würden ſie ſich zu raſch abnutzen. Sie ſind ſtumpf; wenn ſie ſpitzer wären, würden ſie eine geringere Menge des Bodens emporheben. Sie ſind abwärts gebogen (bei gekrümmten Beinen); wenn ſie aufwärts gebogen wären, würde es dem Huhn nur ſchwer oder gar nicht möglich ſein, in der Erde zu ſcharren. An den Zehen ſind nur wenige Weichteile. Denken wir uns die Weichteile vermehrt, die Krallen aber zu einer ſchwachen Nagelplatte umgebildet; dann würde das Huhn bei jeder Scharrbewegung ſeine Zehen verletzen, ihm infolgedeſſen ſeine Arbeit bald unmöglich ſein. Wie gewandt lieſt das Huhn auch das kleinſte Körnchen auf! Der Oberkiefer iſt etwas länger als der Unterkiefer und an der Spitze etwas gebogen. Wäre er in ſeiner ganzen Länge gerade, ſo würde es dem Huhn überhaupt unmöglich ſein, ein Körnchen aufzuleſen. Wäre der Oberkiefer nur ſo lang als der Unterkiefer, ſo müßte das Huhn ſeine Kieferzange faſt ſenkrecht nach unten ſtoßen, um das Körnchen zu erhalten. U. ſ. f.

Ein drittes Beiſpiel. Der Spitzahorn zeigt im Frühjahr Blätterſproſſe mit ſehr kurzer Achſe und verſchieden langen Blattſtielen. Sind dieſe Eigentümlichkeiten von Bedeutung? Denken wir uns die Blattſtiele gleich lang, dann würde ein Blatt das andere beſchatten und dadurch die Aſſimilation in ihm beeinträchtigen. Denken wir uns die Blätterſproſſe mit ſehr langer Achſe, dann würden die gelbgrünen Blütenſtände, die ſo ſchon wenig auffallen, verdeckt und ſomit der Aufmerkſamkeit der Inſekten entzogen und die Entwickelung vollkommener Samen beeinträchtigt.

Es iſt unverkennbar, daß das Gedankenexperiment oder, was dasſelbe iſt, die „Methode

*) Vergl.: Mach, Der relative Bildungswert u. ſ. f. S. 26. Ferner: „Ich will bloß wünſchen, daß er (ein Bruder Leſſings) ſo leben möge, wie er ſich, wenn er aus Erfahrung lernt, was nötige und unnötige Studien ſind, gelebt zu haben wünſchen möchte.“ (Leſſing. Leſſings Werke. Berlin, Hempel. XX, 1, S. 25.)

**) G. Ch. Lichtenberg, Vermiſchte Schriften. I, S. 49. Bei Lichtenberg ſteht „falſch“ ſtatt „anders“.

***) Vergl. die kleine, aber überaus wertvolle Arbeit: E. Mach, Über Gedankenexperimente. (Sonderabdruck aus d. Zeitſchrift f. phyſ. u. chemiſch. Unterricht. X, 1. 1897. Berlin, Springer.) Ferner: „In allen Wiſſenſchaften kann es nützlich ſein, Fälle zu ſupponieren, die nicht, ſoviel wir wiſſen, in der Natur ſtattfinden, ſo wie die Mathematiker andere Geſetze der Schwere. Es iſt immer eine Übung und kann zuweilen auf Bemerkungen führen.“ (Lichtenberg, a. a. O. I, S. 104.)

*) E. Mach, Gedankenexperimente. S. 2.

der Variation“ zu moncher neuen Einsicht führen muß. Wie monchem großen Denker hat sie die besten Gewinne gebracht!*) Und auch der Schüler muß Erfalg haben, wenn ihm ihre Verwendung durch den Unterricht zur Gewohnheit wird. Doß die Methode der Variotion nicht in allen Fällen zu Ergebnissen führen kann, braucht wohl kaum nach besanders hervargehaben zu werden.

Im Hinblick auf das bisher Dargelegte kann man übrigens nicht verkennen, doß der Schüler schon viel gelernt haben muß, ehe er auch nur auf einem beschränkten Gebiete selbständig im Vorstellen und Denken sein kann.

5. Es kommt für den Schüler die Zeit, da ihm der Lehrer nicht mehr mit Rot und That zur Seite steht; und doch wird er ouch dann nach vieles wissen mögen oder wissen müssen, was er nicht, wie die Spinne ihren Faden, aus sich gewinnen kann. Wohl ihm dann, wenn er in der Schule angeleitet worden ist, einfache litterarische Hilfsmittel zu gebrauchen. Mindestens von jedem Schüler einer höheren Lehranstalt ist zu verlangen, daß er eine kleine Reihe encyklopädischer Werke und daneben eine größere Reihe fachwissenschaftlicher Handbücher kennen lernt. Er muß ouch wissen, wie diese Werke eingerichtet sind. Ferner muß er auch Gelegenheit haben, mit diesen Werken umzugehen. Dozu bedarf's der Übung und der Zeit. Aber wer ist besser ousgerüstet, der, welcher leine Zeit ganz darouf verwendet hat, seinem Kapfe möglichst viel von den Dingen anzuvertrauen, die er jederzeit in irgend einem Nachschlagebuche zu finden vermag, oder der, welcher einen Teil seiner Zeit dazu verwendet hat, zu erfahren, wa und wie dieses aber jenes Wissenswürdige zu finden ist? Das muß jo zugegeben werden, daß man im allgemeinen nur dann gewandt zu denken vermag, wenn einem eine Fülle von Einzelwissen zu Diensten steht; aber ist's wirklich nätig, daß einer alle Flüsse und Gebirge, Hauptstädte und Produkte eines Landes etwa im fernen Asien im Gedächtnisse hat, aber olle Familien und Gattungen der Pflanzen- und Tierwelt, alle termini technici der Batanik, kurz alle äußeren Dinge irgend einer Wissenschaft? Ich bin übrigens van jeher der Meinung gewesen, daß es vieles Wissen gebe, durch dessen Besitz der Mensch um nichts intelligenter werde. Freilich haben wir nur dann ein Recht, das gedächtnismäßige Wissen in der Schule weniger zu betonen, wenn wir die Schüler befähigen, sich dieses Wissen mit einfachen litterarischen Hilfsmitteln jederzeit zu erwerben ader wieder zu erwerben. Jedem Schüler einer Schule sollten dorum Nochschlogebücher aller Art zur Verfügung stehen; ein jeder sallte auch öfter herangezagen werden, sich mit Hilfe etwa eines Handbuches über bestimmte Punkte genouer zu unterrichten und das Ergebnis der Klosse vorzutrogen. Freilich dürften wir dann ouch in den Prüfungen weniger darauf sehen, daß einer präsentes Einzelwissen hätte, als vielmehr darauf, inwieweit er fähig wäre, unter Benutzung van litterarischen Hilfsmitteln sich irgendwelches Wissen zu erwerben.*)

6. In monchen Dingen mögen übrigens die Schüler selbständiger sein, als sie zu sein scheinen. Es läßt sich nicht leugnen, daß in vielen Schulen das Vorstellen und Denken in Formen verläuft, die namentlich dem jüngeren Schüler mehr oder weniger zuwider sind. Da ist beispielsweise nicht die Rede von der oder jener Mous, die beobachtet wurde, sondern von der Maus, d. i. van einem Dinge, das der Individualisierung in Raum und Zeit entbehrt, von einem Dinge, dos sich zu einer wirklichen Mous verhält, wie eine schemotische Darstellung eines Gegenstandes zu seinem Abbilde. Da wird ferner klassifiziert, wa der Schüler das einzelne in seiner Mannigfaltigkeit noch bequem überschauen kann. Do wird ferner definiert, wo ihm das „genus proximum“ noch weniger geläufig ist als der zu definierende Begriff, so doß im Grunde genommen das Klare auf das Unklare zurückgeführt wird. Salche verfrühten Abstroktionen müssen dem Schüler zuwider sein, und sie müssen ihn zu der Meinung führen, in der Schule

*) Vergl. die sinnigen und ergebnisreichen Gedankenexperimente van K. E. Baer in der Rede: „Welche Auffassung von der lebenden Natur ist die richtige, und wie ist diese Auffassung auf die Entamologie anzuwenden?“ (A. a. O. I, S. 252—268.)

*) Vergl.: „Meine eigene Erfahrung hat mir gezeigt, daß manchem strebsamen Zuhärer eine Anleitung in Bezug auf die Werkzeuge, mit denen er arbeiten soll, und in Bezug auf die Art und Weise, wie er sie zu gebrauchen hat, weit mehr nötig ist, als eine Anreizung zum Fleiß ader Belehrung in Bezug auf die Einzelheiten des Gegenstandes.“ (Lawrence. J. Russell, Die Valkshochschulen in England und Amerila. Deutsch mit Anmerlungen von O. W. Beyer. Leipzig, Balgtländer. 1895. S. 61.) Encyklopädie d. ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens, hg. v. K. A. Schmid. VIII, S. 691 und 692.

sei nur ein Wissen von ganz besonderem Gepräge am Platze. Kein Wunder, wenn derselbe Schüler, der der heimgekehrten Schwester so vieles zu erzählen wüßte, um Gedanken verlegen ist, wenn er für die Schule einen Brief „eines Kindes an seine Schwester in der Ferne“ abfassen soll. Kein Wunder, wenn der Schüler fast nichts zu erzählen weiß von Dingen, mit denen er tagtäglich umgeht. Man nehme ihm sein Vorurteil, und es wird sich zeigen, daß er in vielen Dingen selbständiger ist, als er zu sein scheint.

V. **Selbständigkeit des Lehrers.** Wer andere zur Selbständigkeit führen will, darf selbst nicht unselbständig sein. Was kann der Lehrer thun, um in seinem eigenen Vorstellen und Denken selbständig zu werden? Er hat im wesentlichen das auf seine eigene Person anzuwenden, was im Abschnitt IV mit Bezug auf den Schüler gesagt ist. Einiges nur möge noch besonders hervorgehoben werden.

1. Schiller schreibt am 23. Februar 1798 an Goethe: „Bei der Art, wie Sie jetzt Ihre Arbeiten*) treiben, haben Sie immer den schönen doppelten Gewinn: erstlich die Einsicht in den Gegenstand und dann zweitens die Einsicht in die Operation des Geistes, gleichsam eine Philosophie des Geschäfts, und das letzte ist fast der größere Gewinn, weil eine Kenntnis der Geisteswerkzeuge und eine deutliche Erkenntnis der Methode den Menschen schon gewissermaßen zum Herrn über alle Gegenstände macht.“**) So vorteilhaft ist's also, wenn man mit Bewußtsein denkt, wenn man die intellektuellen Prozesse, die man durchführen will, wirklich durchschaut. Wie aber lernt der Lehrer die intellektuellen Prozesse am raschesten durchschauen? Sicherlich nicht dadurch, daß er die mannigfachen Spekulationen über das Wesen der Seele studiert, wie sie in dieser oder jener Metaphysik vorliegen, auch nicht dadurch, daß er getreulich sammelt, was in irgend einer Geschichte der Psychologie über die intellektuellen Prozesse zu finden ist, sowie auch nicht dadurch, daß er sich vertieft in die alte Logik mit dem leeren Schematismus in so manchem ihrer Stücke; wohl aber dadurch, daß er sich vertieft in die neueren Arbeiten über empirische Psychologie und Logik und daneben nicht zum wenigsten in Schriften,*) die sich zur Aufgabe machen, fruchtbare Denkprozesse aus der Fachwissenschaft zu analysieren. Den größten Gewinn aber wird er haben, wenn er sich dann selbst daran versucht, den Denkprozessen, wie sie z. B. vorliegen in den Schriften dieses oder jenes Geistesheroen (eines Lessing, eines Galilei u. a.) aufs genaueste nachzugehen.

2. Wie ergeht es unseren Kleinen im ersten Lese- und im ersten Rechenunterrichte? Wie oft wird derselbe Buchstabe, dasselbe Rechenergebnis vergessen! Wie oft muß eine Vorstellungsreihe durchlaufen werden, ehe sie gemerkt wird! Dasselbe Element muß bald in dieser, bald in jener Verbindung auftreten, ehe es unter allen Umständen reproduziert werden kann. Verwenden wir Erwachsene auch nur annähernd die gleiche Mühe auf die Aneignung der Elemente einer Wissenschaft, irgend eines Denkstoffes? Glauben wir nicht vielmehr, wir hätten ein übriges gethan, wenn wir dieselbe Gedankenreihe zwei- oder dreimal durchdacht haben,**) wenn wir uns da auf den Stoff einigermaßen besinnen können, wo eine maschinenmäßige Geläufigkeit erst den rechten Gewinn bringen könnte? „Wer eine Wissenschaft noch nicht so inne hat, daß er jeden Verstoß dagegen fühlt wie einen grammatikalischen Fehler in seiner Muttersprache, der hat noch viel zu lernen.“***) Wer bei seinen Arbeiten so gründlich sein will, wird allerdings langsam vorgehen müssen und wird auch seine Kraft nicht zersplittern, d. h. sich zu einer Zeit nicht mit allem Möglichen beschäftigen dürfen.†)

*) Arbeiten zur Farbenlehre.

**) Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe in den Jahren 1794—1805. Stuttgart und Augsburg, Cotta. 1856². II, S. 49.

*) Wer sich gründlich mit der Natur oder intellektuellen Prozesse beschäftigen will, dem seien die Schriften E. Machs aufs wärmste empfohlen. Vergl. ferner die wertvollen Arbeiten F. Wilbrands.

**) Vergl. z. B.: „Wenn man statt einer Tabelle drei macht und sie ein halbdutzendmal umschreibt, so müssen sie schon ein ander Ansehen haben.“ (Goethe. Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe u. s. w. II, S. 44.) Man höre nur, wie oft ein Künstler denselben Lauf, dieselbe Phrase spielt! „Wer ein großer Violinspieler werden soll, muß täglich acht Stunden geigen, von der Zeit an, da er die Violine halten kann.“ (G. Ch. Lichtenberg, Vermischte Schriften, II, S. 220.)

***) G. Ch. Lichtenberg, Vermischte Schriften. II, S. 190.

†) Beherzigenswerte Ratschläge fürs Studieren finden sich in folgenden Schriften: Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen, Bädeker. I, S. 17—39. 1844⁴. C. Andreae, Zur Selbsterziehung des angehenden Lehrers. Ein Kapitel

3. „Die ... Bücher müßte man ... wenigern und erlesen die besten; denn viel Bücher machen nicht gelehrt, viel Lesen auch nicht, sondern gut Ding und oft lesen, wie wenig sein ist, das macht gelehrt in der Schrift.“*) Wer die Erfahrungen anderer nicht benutzt, ist ein Thor; es ist also notwendig, daß man liest und vieles liest. Verderblich aber ist die Lesesucht. Wer den ganzen Tag liest und nur liest, wird es bald verlernt haben, selbst etwas zu denken. „Die besten Köpfe werden entsetzlich belesene ... Stubensitzer anstatt ... frische Erfinder.“ **) Lesen soll man nur, wenn man keine eigenen Gedanken und solange man keine hat. Im übrigen aber sollte man darauf bedacht sein, die eigenen Gedanken zu sammeln, zu ordnen und zu verwerten. Daß nicht jeder gleich etwas Geniales niederschreiben kann, ist zweifellos; aber große Männer (gar manches Tagebuch, gar manches Konzept verrät's der Nachwelt!) haben zuweilen auch nur bescheidene Bemerkungen machen können. Wer einen Versuch wagt, d. h. einmal eine Zeit lang jeden Gedanken niederschreibt, der ihm durch den Kopf geht, wird sicherlich mehr und bessere Gedanken auf dem Papiere beisammen finden, als er im voraus angenommen hat.***)

4. Begriffe (der Kürze halber mögen Regeln, Schemata und allgemeine Gedankengänge mit eingeschlossen sein) sind eine unerschöpfliche Quelle der Selbständigkeit. Das gilt ganz besonders für den Lehrer selbst. Wer in der Botanik über die Blüte einer Pflanze sprechen will und nicht weiß, welche Arten der Fortpflanzung es giebt, auf welche Weise in den und jenen Fällen die Selbstbestäubung vermieden, die Fremdbestäubung aber herbeigeführt wird —, wer in der Zoologie die Atmungswerkzeuge eines Tieres besprechen will und nicht weiß, welchen Zweck die Atmung verfolgt, und durch welche Mittel er bei dem oder jenem Tiere erreicht wird —, wer Geschichtsunterricht erteilen will und nicht ausgerüstet ist mit den Grundbegriffen der Staats- und Gesellschaftskunde, der wird da nur dürftigen Stoff zu bieten wissen, wo sich dem Kundigen eine Fülle fruchtbarer Beziehungen aufdrängt. Darum gilt's, daß der Lehrer vor allem die Bücher fleißig zu Rate zieht, die fruchtbare Allgemeinbegriffe, allgemeine Gedankengänge u. dergl. vermitteln, Bücher über allgemeine Botanik, allgemeine Zoologie, allgemeine Geographie*) u. s. f. Recht empfehlenswert ist es auch (wenn auch nicht gerade für die Anfangsstudien), bei der Durcharbeitung von Schriften mit speciellem Inhalt weniger die Darlegungen des Besonderen als vielmehr allgemeine Betrachtungen und Gesichtspunkte auf dem Papiere festzuhalten. Der Wert solch begrifflichen Materiales liegt, wie wir wissen, vor allem darin, daß es die Aufmerksamkeit nach dieser oder jener Richtung hin verschärft. Der Erfolg wird natürlich um so größer sein, je länger und häufiger die verschärfte Aufmerksamkeit zur Geltung kommt. Daher ist es entschieden unzweckmäßig, wenn man z. B. die Abfassung einer Arbeit auf wenig Tage zusammenzudrängen sucht.

5. Soll jemand selbständig werden, so muß er sich einer gewissen Freiheit der Bewegung erfreuen. Wer fast immer nach speciellen Vorschriften arbeiten muß und nur selten etwas Eigenem Raum geben darf, wird schwerlich selbständig werden!

**Litteratur:** J. G. Fichte, Reden an die deutsche Nation. Zweite Rede. — Paldamus, Selbstthätigkeit. Art. in d. Encykl. d. gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens, hg. v. K. A. Schmid. VIII, S. 688 bis 692. Gotha, Besser. 1870. — Altenburg, Über Selbstthätigkeit. Können die Gelehrtenschulen ihrer gegenwärtigen Verfassung nach zur S. erziehen? Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd., hg. v. T. Ziller. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1877, S. 83 bis 125. — E. Ackermann, Die Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht. Pädagogische Fragen. Nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Schule bearbeitet. I, S. 1—18. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1884. — Tuchhändler, Zur Weckung und Pflege der

aus der angewandten Ethik. Progr. d. königl. Lehrerbildungsanstalt Kaiserslautern. 1888—89. S. 11 ff. und S. 29 ff. L. Eckardt, a. a. O. S. 16—34. Lyon: Kurzgefaßte Stilistik. Leipzig, Teubner. 1893. S. 66—74: Äußerungen Mösers und Garves.

*) Luther, An den christlichen Adel u. s. w. (M. Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. Weimar, Böhlau. VI, S. 461. 1888.)

**) Lichtenberg, a. a. O. II, S. 151. „Lessings Geständnis, daß er für seinen gesunden Verstand fast zu viel gelesen habe, beweiset, wie gesund sein Verstand war.“ (Lichtenberg, a. a. O. II, S. 155.)

***) Vergl. Börne: „Die Kunst, in drei Tagen ein Originalschriftsteller zu werden.“ (Vermischte Aufsätze. Leipzig, Bibl. Institut. S. 22—25.)

*) Diese Bücher enthalten freilich vielfach auch eine übergroße Menge von solchen Begriffen, die gebildet sind im Interesse der bequemeren Darstellung der Wissenschaft (vergl. z. B. viele morphologische Begriffe in der Botanik); solche Begriffe haben nur eine sehr geringe gedankenerzeugende Kraft. Vergl. A. Bär, Heeresverfassungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1895. A. Bär, Über die Staats- und Gesellschaftskunde als Teil des Geschichtsunterunterrichts. Gotha, Thienemann, 1898.

Selbstthätigkeit durch den Betrieb der Grammatik. Beilage z. Progr. d. Gymnasiums in Buchsweiler. Straßburg i. E., Buchdruckerei v. W. Du Mont-Schauberg. 1888. — * * Die Lehrform in Bezug auf Selbständigkeit im Denken und Sprechen. Deutsche Schulpraxis. Wochenbl. für Praxis, Geschichte und Litteratur der Erziehg. und des Unterrichts, hg. v. E. Wunderlich. IX, Nr. 14—17. — S. Smiles, Selbsthilfe. Nach dem Englischen von D. Haek. Leipzig, Reclam. — J. F. Tappe, Wie erzieht man die Schüler durch den Unterricht zur Selbständigkeit? Lehrprüfungs- und Informationsarbeiten. Heft 20, S. 39—52. Minden, Huseland. 1889. — G. Kalb, Etwas über Erziehung zur Selbstthätigkeit in Haus und Schule. Lehrerzeitung f. Thüringen und Mitteldeutschland, hg. v. Leonhardt. 1896, Nr. 52. — A. Schopenhauer, Parerga und Paralipomena, kleine philos. Schriften. Leipzig, Reclam. II, Kap. 3 und 11—14. — K. E. Baer, Blicke auf die Entwickelung der Wissenschaft. Reden, geh. in wiss. Versammlungen, und kleinere Aufsätze vermischten Inhalts. I, S. 88—160. Petersburg, Schmitzdorff. 1864. — J. Hoppe, Das Entdecken und Erfinden. Ein Beitrag zur Lehre von der empirischen Forschung. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagsbuchhandlung. 1870. — F. Rosenberger, Über die Genesis wissensch. Entdeckungen und Erfindungen. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 1885. — E. Mach, Über den relativen Bildungswert der philolog. und der mathematisch-naturwiss. Unterrichtsfächer d. höh. Schulen. Leipzig und Prag, Freytag & Tempsky. 1886. Ferner: Über den Einfluß zufälliger Umstände auf die Entwickelung von Erfindungen und Entdeckungen. (Populär-wiss. Vorlesungen. Leipzig, Barth. 1896.) Ferner: Über Gedankenexperimente. (Sonderabdruck a. d. Zeitschrift f. d. physik. und chem. Unt. X, 1. 1897. Berlin, Springer.) — E. Capitaine, Das Wesen des Erfindens. Eine Erklärung schöpferischer Geistesthätigkeit, an Beispielen planmäßiger Aufstellung und Lösung erfinderischer Aufgaben. Leipzig, G. Fock. 1895. — R. Baerwald, Theorie der Begabung. Psychologisch-päd. Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Leipzig, Reisland. 1896.

Weimar. M. Fack.

## Selbstbeherrschung

Selbstbeherrschung im eigentlichen Sinn ist nur möglich, wo es bereits zur Ausbildung eines zweiten personalen Selbst, eines vernunftmäßigen Selbstbewußtseins (s. d.) über dem ursprünglichen gekommen ist, mit welchem sich dann das Ich identifiziert, die individuellen Neigungen, Begierden, Gefühle aus der Vogelperspektive betrachtet, sie an selbsterzeugten und selbstbewußten vernünftigen Grundsätzen abmißt, und dann je nachdem zur Äußerung zuläßt oder aber sie unterdrückt. — Wenn auch von gleicher Wirkung, ist es doch ein ganz anderer Vorgang, wenn z. B. der spartanische Knabe Schmerzgefühle unterdrückte, ja sich selbst auferlegt, um bei den Bürgern der Stadt Ehre einzulegen; der Indianer, um nicht dem verhaßten Feind einen Triumph zu bereiten; wenn der christliche Asket oder Märtyrer im Genuß überirdischer Gefühle, im Anschauen des offenen Himmels niedrige Begierden oder Marterqualen nicht mehr fühlt; wenn eine Mutter aus Sorge, ihr krankes Kind nicht aufzuregen, die Angst hinter ruhiger Fröhlichkeit verbirgt. Hier hat nicht die Bildung eines höheren Selbst über dem individuellen stattgefunden, und keine prinzipielle Wahl des höheren Selbst zwischen den aufsteigenden Motiven; sondern auf dem Boden des ursprünglichen Selbst bekämpfen sich die Strebungen; und wenn es die edlere davon trägt, so doch nicht weil sie die edlere, sondern weil sie die stärkere war. Läßen gewisse primitive Vorstellungen und Begehrungen zuletzt gewohnheitsmäßig immer zugleich die höheren und stärkeren Impulse aus, durch welche sie selbst zurückgedrängt werden, so nehmen sie an Kraft beständig ab, bis sie im Seelenleben des Individuums überhaupt keine Macht mehr bedeuten. Der Form nach vollzieht sich dann der gleiche Prozeß wie bei der „Dressur“: es besteht aber der pädagogisch wesentliche Wertunterschied, daß bei der Dressur das Seelenleben des Zöglings verarmt, indem eine urwüchsige Regung abstirbt, verdrängt durch eine gewohnheitsmäßige Zwangsvorstellung ohne eigenen wertvollen Inhalt, während in den von uns angeführten Fällen primitive Vorstellungen und Strebungen durch kompliziertere, farbenreichere, singulärere verdrängt, oft auch nicht verdrängt, sondern durch Kombination mit diesen nur veredelt werden. Dressur ist also pädagogisch zulässig nur gegenüber zufälligen und unwichtigen Lebensäußerungen, damit durch deren Paralyse der Schauplatz ungestört bleibe, auf welchem die eigentlichen Lebensinteressen sich bilden, bekämpfen, steigern. — Auch die zuerst genannte, eigentliche d. h. grundsatzmäßige Selbstbeherrschung muß zwar im Kindesalter schon durch Ausbildung der Vernunftfunktion vorbereitet werden, ist aber weder überhaupt im Individuum oder in der menschlichen Gemeinschaft die einzige, ethisch wertvolle, noch insbesondere die dem unmündigen Zögling angemessene; es handelt sich darum, diesem Gedanken, Gesinnungen, Ziele weniger zuzumuten, als zu geben. Es gilt also, ein Analogon der eigentlichen Selbstbeherrschung herzustellen durch Aufnahme des Zöglings in eine

reichere Vorstellungs- und stärkere Willensgemeinschaft, wodurch gewisse in ihrer Isolierung dem Zögling und seiner Umgebung schädliche primitive Vorstellungen und Triebe in ihrer Entwickelung und Äußerung zurückgedrängt werden. Von einer Selbstbeherrschung — nicht bloß von einer Beherrschung durch den stärkeren Intellekt und Willen des Erziehers — kann man dann doch noch reden, weil die von diesem übertragenen Vorstellungen und Motive ja eben nur dadurch ihre Kraft entfalten, daß sie eigentümliche Bestandteile von des Zöglings eigenem Selbst werden. — Solche Motive, welche sich von der erziehenden Umgebung dem Kind als zum Zweck der Selbstbeherrschung mitteilen lassen, sind vor allem Ehr- und Schamgefühl, sowie das Gefühl der Liebe zu Eltern, Lehrern, Geschwistern, Kameraden; das erste Motiv entsteht aus der Erfahrung, durch ungezügelte Ausbrüche der Sinnlichkeit oder des Temperaments die Achtung der Umgebung — und damit die Selbstachtung, welche beim Kind wesentlich auf der ihm von anderen bezeigten Achtung beruht — zu verlieren: das zweite aus dem Unbehagen, welches kein irgend liebebedürftiges Kind auf die Länge aushalten kann, wenn auf solche Ausbrüche hin seine Umgebung sich verletzt, nur entfremdet von ihm zurückzieht. Auf eine höhere Potenz noch werden diese Gefühle erhoben, wenn sie auf den Verkehr mit Gott gestimmt, in Scheu vor ihm, oder die gerade im Kindesalter zuweilen besonders innige Liebe zu ihm verwandelt werden. Es gehört hierher auch die Scheu, „den heiligen Geist zu betrüben"; d. h. es läßt sich unter günstigen Umständen gleichsam ein feines Gewebe von edleren Vorstellungen und zarteren Gefühlen über den Untergrund des Kindesgemütes breiten, das freilich von allen ungestümen und rohen Aufwallungen zerrissen wird, was ihm dann aber eine derart unselige Stimmung verursacht, daß es sich künftig vor solchen Ausbrüchen selbst fürchtet und hütet.

Ernstbingen. A. Hoffmann

## Selbstbewußtsein

Nach dem Sprachgebrauch hat dieser Ausdruck eine zweifache Bedeutung. 1. Bewußtsein vom Dasein und den Affektionen des Selbst. 2. Bewußtsein vom Werte des Selbst.

**1. Bewußtsein vom Dasein und den Affektionen des Selbst.** Die Bildung des Selbstbewußtseins fällt zusammen mit der Bildung des Selbst. Wie es keine „unbewußten" Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle, Strebungen giebt, sondern nur zuweilen solche, welche nicht mit dem augenblicklichen Interesse des Subjekts verknüpft, nicht mit seinem ständigen Vorstellungs- und Gedächtniskreis verschmolzen, und darum bei ihrem etwaigen Wiederauftauchen als neu und fremd, nicht mit dem „vidit" einstiger Apperzeption versehen erscheinen: so giebt es auch keine Empfindung, Vorstellung u. s. w., die nicht auf das Selbst bezogen, mit Selbstbewußtsein verbunden wäre; und zwar nicht etwa durch einen besonderen, von der Funktion des Empfindens u. s. w. zu unterscheidenden Akt; sondern Empfindung u. s. w. ist, was sie ist, von Anfang an nur durch diese Beziehung auf das Selbst. Allerdings treten im Verlauf der Erkenntnisarbeit diese Bewußtseinselemente in die „objektive" Welt hinaus, und lassen sich dann von dieser Beziehung auf das Selbst loslösen. Aber die Garantie ihrer Wirklichkeit liegt auch dann noch nicht in diesem nachträglich geschaffenen Zusammenhang mit anderen Objekten, sondern in der ursprünglichen Thatsache, daß sie mir irgend einmal gegeben wurden. Ebenso läßt sich zwar im Verlauf dieses Prozesses das Selbst gegenüber Empfindung, Vorstellung u. s. w. für sich nehmen und hypostasieren; aber weder wird es durch diese Hypostase erst erzeugt, noch liegt in ihr die Bürgschaft seiner Wirklichkeit. Also haben wir, um Selbstbewußtsein in diesem elementaren Sinn zu bilden, nichts weiter nötig, als der sich entwickelnden Psyche Sinnes- und Gefühlseindrücke als Reize und Motive darzubieten. — Versteht man hingegen unter Selbstbewußtsein das Bewußtsein von meinem individuellen Ich-Selbst als einem Ich unter anderen Ichs, so setzt diese Stufe schon einen komplizierteren Apparat, nämlich die Begriffsbildung, voraus. Es ist klar, daß wenn so das „Selbst" sich „selbst" begreift, es nicht bloß etwas Daseiendes beleuchtet; oder, wenn man dies Bild doch brauchen will, so vergesse man nicht, daß das Licht gewisse Stoffe nicht bloß beleuchtet, sondern zugleich chemisch zersetzt: so läßt diese auf sich selbst gerichtete Thätigkeit das Selbst, das individuelle Ich nicht in seiner ursprünglichen Form, sondern bildet daraus einen Begriff. Ebenso klar ist, daß hierbei dieses letztere Selbst zum Objekt wird: Das Subjekt in solchen Urteilen des Selbstbewußtseins ist dann nicht mehr das individuelle Ich, sondern ein Normal-Ich

(noch besser: das Normal-Ich), welches ich auch als Subjekt denke, so oft ich ein allgemeines Urteil oder einen allgemeinen Grundsatz ausspreche. Und wie das elementare Selbstbewußtsein nicht noch eine besondere Funktion ist neben Empfinden und Vorstellen, Fühlen und Begehren, wie jene Abtrennung und Hypostasierung des Subjekts gegenüber der „Außenwelt" nur eine notwendige Etappe auf dem Weg verstandesmäßigen Erkennens überhaupt ist: so ist auch diese begriffsmäßige Vergleichung des individuellen Ichs mit anderen Ichs durch ein übergeordnetes Normal-Ich nicht eine besondere Funktion für sich, sondern eine Denknötigung, die sich bei Ausbildung der Vernunftthätigkeit von selbst einstellt. So wertvoll, ja unentbehrlich diese Stufe des Selbstbewußtseins ist, sofern der Zögling zu allgemein giltiger Denkarbeit, zur Ausbildung allgemein brauchbarer Grundsätze erzogen werden muß, so wenig hat man nötig, auf die Erzeugung des vernunftmäßigen Selbstbewußtseins noch besondere Aufmerksamkeit und Mühe zu verwenden; die Mittel dazu sind die Mittel zur Bildung und Übung der Vernunft überhaupt: Sprechenlernen,*) und Umgang mit seinesgleichen.

**2. Bewußtsein vom Werte des Selbst.** Selbstbewußtsein = Bewußtsein des eigenen Wertes ist im Sprachgebrauch gewöhnlich mit „Selbstgefühl", identisch streng genommen sollte aber dieser letztere Ausdruck reserviert bleiben für das jede Affektion meines Selbst begleitende Gefühl, daß mich dieselbe etwas angeht. Dies Gefühl, schon weil gar keine weitere Erkenntnis damit verbunden ist, eignet sich nicht zur endgiltigen Wertmessung; eine solche setzt durchgängige Vergleichbarkeit, die Abstufung nach einer einheitlichen Skala voraus. Dies gilt aber nicht einmal von den Werten, welche das Gefühl den Gegenständen meiner Affektionen erteilt, noch weniger vom Selbstgefühl des eigenen Wertes gegenüber von anderen Menschen, da im Gefühl immer nur ich mir selbst gegeben bin. Insofern ist das Selbstgefühl stets absolut; wenn's auf Gefühl ankommt, kann ich gar nicht anders, als alles am eigenen Selbst messen. — Ein eigentliches Selbstbewußtsein, welches dann zugleich das „berechtigte" Selbstbewußtsein wäre, entsteht, indem ich nach erfolgter Vergleichung mit anderen Personen, den besonderen Wert meiner eigenen Veranlagung, Bildung, Leistung, gemessen an einem mir mit jenen Personen gemeinsamen höchsten Zweck festsetze. Dieses Selbstbewußtsein unterdrücken und auf Demut reduzieren zu wollen, wäre verkehrt; denn es ist die Grundlage alles Rechtsbewußtseins, und trägt, eben weil dabei das Individuum sich ebenso wie andere Objekt wird, sein Correktio in sich selbst. Aber es setzt nicht nur die Entwickelung jenes vernunftmäßigen Selbst (s. unter 1), sondern auch reiche Lebenserfahrung, Menschenkenntnis, Denkarbeit voraus, und wird daher im Kindesalter höchstens in Anfängen zur Erscheinung kommen. Nahe liegt hingegen auch dem Kinde das falsche Selbstbewußtsein, d. h. die Verblendung, den Wert des eigenen Selbst nicht an einem höchsten Zweck messen, nicht von der Anerkennung einer Gemeinschaft abhängig machen zu wollen und doch individuelle Zwecke als höchste auszugeben, und ihre Anerkennung der Umgebung aufzudrängen. Es liegt hier zu Grunde einmal der natürliche Hang des Individuums, sich zum Mittelpunkt zu machen; hiegegen ist am wirksamsten die fortschreitende Lebenserfahrung, wobei der Zögling die Nichtigkeit dieses Anspruchs drastisch zu fühlen bekommt. Oder es liegt auch die Schuld an der Umgebung; so wenn ein Kind im Elternhause schöne Kleider oder seine körperliche Schönheit als besondere Vorzüge betrachten lernt, oder gleich wegen sehr mäßiger Leistungen als Wunderkind angestaunt wird. Hiegegen ist besonders heilsam die Verpflanzung unter Kameraden, die einen ganz anderen Maßstab für Tüchtigkeit und Ehre handhaben; dies namentlich auch, wenn ein Kind auf Schulleistungen stolz wird; der Umgang mit den Mitschülern außerhalb der Schulzeit wird es schon vom Gelehrsamkeitsdünkel kurieren. Endlich kann auch ein von Haus aus gutartiges und bescheidenes Kind durch bloßen Mangel an Einsicht in Zusammenhang und Stufenfolge menschlicher Lebenszwecke dem falschen Selbstbewußtsein, der Einbildung eben wieder auf Schulerfolge, oder auch schon auf Arbeitsleistung und Arbeitsverdienst im Kindesalter verfallen. In diesem Falle mag man, da jener Mangel an Einsicht nur schwer oder gar nicht zu ergänzen ist, versuchen, dem

*) Wenn das Kind anfangs leicht von sich selbst in der dritten Person spricht, und auch später noch oft die grammatischen Personen verwechselt, so ist das natürlich kein Zeichen, daß die elementare Form des Selbstbewußtseins bei ihm noch nicht ausgebildet ist; auch nicht, daß es jene vernunftmäßige Stufe des Selbstbewußtseins noch nicht erreicht habe (im Gegenteil ein Beweis, daß dies schon geschehen); sondern nur, daß es mit dem sprachlichen Ausdruck noch nicht zurechtkommt.

Kinde fühlbar zu machen, wie es für sein eigenes Gemüt am wohlthuendsten ist, sein Verhältnis zu den Erwachsenen, namentlich zu den Eltern, überhaupt nicht nach Leistung, Verdienst, Anerkennung, sondern nach unbefangenem Geben und Empfangen zu regeln; da es ja als Kind nicht wegen seiner Leistungen, sondern um seines bloßen Daseins willen geliebt wird, möge es auch hauptsächlich in dem, was es in dieser Liebe empfängt und durch diese Liebe wird, seinen Wert erkennen.

Gmünden. A. Hoffmann.

## Selbstgefällig

Selbstgefälligkeit als individueller Hang fällt nicht zusammen mit der allgemein-natürlichen „Selbstsucht", alles auf sich selbst als Mittelpunkt zu beziehen: auch nicht mit dem „Egoismus" herrischer Kraft- oder rücksichtsloser Genußmenschen, welche ihre Umgebung rein als Mittel miß- und verbrauchen; dem Selbstgefälligen dient seine Umgebung als Spiegel, in welchem er sich selbst um so besser gefällt, je blanker und vornehmer derselbe ist; und damit ist schon gesagt, daß er durchaus von dieser Umgebung abhängt, sich nur insofern selbst gefällt, als er ihr gefällt oder zu gefallen glaubt. Er kann dabei nicht bloß aus Berechnung, sondern von Natur gutherzig, dienstfertig, liebenswürdig sein. — Was ihm nun an sich selbst am besten gefällt, wird wiederum auf die Umgebung ankommen; es hängt auch von Alter, Geschlecht, Bildung ab, aber eben sofern als durch diese Umstände auch eine verschiedenartige Geselligkeit bedingt ist.

In der Gesellschaft erkennt man nun den Selbstgefälligen daran, daß, wenn man mit ihm die Bildergallerie des Lebens durchwandelt, er am liebsten vor etwaigen Spiegeln darin stehen bleibt und unser Urteil zu hören begehrt; daß ihm kein rein stoffliches Interesse beizubringen ist; daß er auch im Gespräch sich lieber in Personalien als Realien bewegt. Heilsam wäre es daher, könnte man ihn dauernd unter Menschen versetzen, die sich nicht als Reflex für ihn eigenen, weil sie ihrerseits rein in Wissenschaft, Arbeit, That aufgehen und ihn auch nur soweit ankommen lassen, als er sich in diese Interessen hereinziehen läßt; aber allzuleicht wird er auch da seinem Hang gemäß, jede Förderung seiner Erkenntnis, Bildung, Thatkraft sich zum persönlichen Reiz umbilden, zumal man ihn doch nicht von jeder freien Geselligkeit ausschließen kann und darf, deren ethischer Wert eben darauf beruht, daß Individualitäten sich gegenseitig zeigen und austauschen. Daher, weil er nun einmal vom Spiegel nicht wegzubringen ist, kann man diesen dazu benutzen, um ihm wenigstens Geschmack beizubringen; sowie uns die Eitelkeit leidlicher wird, wenn sie sich wenigstens mit Finesse zu putzen versteht. Die Umgebung sorge also dafür, daß er den Besten zu gefallen suche, wobei er erfahren wird, daß man ihnen nur mit solchen äußeren Vorzügen gefällt, welche Gemütsvorzüge durchscheinen lassen; nur mit solchen angelernten Fertigkeiten, welche sich als Kleid für eine durchgebildete, edle Geistesgestalt geben. Dies gilt gegenüber Kindern wie Erwachsenen. — Noch sei erwähnt, daß im späten Kindesalter zuweilen sich phantasievolle Naturen in eine ideale Rolle hineinträumen, und dann dieser gemäß von ihrer Umgebung behandelt sein wollen; die damit verbundene Empfindlichkeit und Reizbarkeit ist oft sehr unbequem, bedarf aber der Schonung; sie wachsen schon von selbst in die Wirklichkeit hinein; ja oft kann es nützlich sein, geradezu auf ihre Ansprüche einzugehen, indem dies dann für sie ein Motiv wird, um ihrerseits ihre edeln Vorsätze und Ziele ins konkrete Leben einzuführen.

Gmünden. A. Hoffmann.

## Selbstgefühl

s. Selbstbewußtsein

## Selbstgenügsam

Bedeutet der Ausdruck: wer sich leicht selbst genugthut, so fällt er zusammen mit selbstzufrieden oder selbstgefällig (s. d.). Bedeutet er soviel als: wer leicht die Gesellschaft, die Anerkennung, die Liebe anderer entbehren kann, so ist zuvörderst zu untersuchen, ob nicht bloßer Stumpfsinn zu Grunde liegt, ob also das Kind in der Einsamkeit nicht ebenso verdrossen und leblos sich benimmt, wie unter Menschen. — Selbstgenügsamkeit kann auch, nicht Ursache, sondern Folge früherer Vereinsamung sein, vernachlässigte, unter Fremden, im Hirtendienst u. dergl. beschäftigte Kinder gehen leicht auch später der Geselligkeit aus

dem Wege. Ihre Phantasie wird leicht eine wilde, scheue Richtung nehmen; auch schlimmere Gedanken kann ein Hang zum Alleinsein veranlassen. Anders wiederum ist das phantasievolle Kind zu beurteilen, das, obgleich in günstiger Umgebung aufwachsend, dennoch am liebsten mit seinen Spielen, Träumen, später seinen Büchern allein ist; von eigentlicher Selbstgenügsamkeit kann dann aber nicht gesprochen werden, denn das Kind bedarf in dem Fall auch des Umganges, nur mit bunteren und glänzenderen Gestalten als in der Wirklichkeit. Es kommt hier natürlich auf die Richtung der Phantasie, den Inhalt der Lektüre an; im allgemeinen aber darf sich der Pädagoge über solche Neigung des Zöglings nur freuen; es bleibt bei aller Verflüchtigung dieser Phantasie doch oft ein höchst fruchtbarer Niederschlag im Gemüt als Nährboden für tiefere geist- und gefühlvolle Lebensauffassung zurück. — Endlich kann auch eine im Kindesalter allerdings fast nur bei abnormer und zugleich einseitiger Begabung vorkommende Vorliebe für einen gewissen Lern- oder Beschäftigungsstoff den Zögling hinnehmen und ihn vom Umgang abziehen; natürlich ist solches Anzeichen ausgeprägter künftiger Bestimmung vom Erzieher zu achten und auszunützen; falls davon eine Vertrocknung der Gemeingefühle zu befürchten wäre, bleibt ja das Mittel, den Strebenden fühlen zu lassen, wie er zur Ergänzung seines Könnens doch auch auf andere angewiesen ist oder ihn durchs Stoffinteresse ins Personalinteresse zu ziehen; bei Lehrern oder unter mitstrebenden Genossen wird der Grübler am leichtesten auftauen, und sich als umgangs- und liebebedürftig erkennen lernen.

Grulbingen. A. Hoffmann.

## Selbstmord bei Kindern

s. Lebensüberdruß

## Selbstsucht

Edle Selbstliebe ist natürlich und sittlich zugleich; sie begnügt sich mit der Befriedigung ihrer Bedürfnisse. Beginnt sich Selbstliebe zu vergleichen mit anderen und sich besser zu finden als diese, so wird sie Eigenliebe, die sich zu Eigensucht und Selbstsucht steigert und als solche das Gepräge der Leidenschaft gewinnt. Selbstsucht, diese ins Schrankenlose und Ungemessene erweiterte Selbstliebe, beherrscht das große Weltgetriebe und das kleine Menschenherz. Sie verschmäht keine Maske und scheut sich vor keiner Gewaltthat; das Göttliche und das Tierische, die Wahrheit und die Lüge, das Edelste und das Gemeinste, das Klügste und das Dümmste benutzt sie als Werkzeug, um dem Ich, diesem „dunklen Despoten", zu frönen. Hier tritt sie auf als Ehrsucht, dort als Herrschsucht und an einem dritten Orte als Habsucht, obwohl sie, wie Kant sagt, weiß, daß sie als „Ehrsucht verhaßt, als Herrschsucht gefürchtet und als Habsucht verachtet" macht. Sie ist, um mit Weber (Demokritos IV, 118) zu reden, im stande, des „Nachbars Haus niederzubrennen, um ein Ei für sich zu sieden", sie schafft sich ein eigenes Rechtssystem, um zu genießen, und flicht ein besonderes Gewebe von Lüge und Pfiffigkeit, um zu betrügen. Wer ein farbensattes Bild der Selbstsucht anschauen will, lese aus Fichtes „Reden an die deutsche Nation" die Schilderung Napoleons I., der da sagte: „Es giebt bloß zwei Hebel, den Menschen in Bewegung zu setzen: die Selbstsucht und die Furcht!" Und wer sich in das Rechtsbewußtsein der Selbstsucht vertiefen will, dem seien Shakespeares Meisterschufte Shylock und Jago zum Studium empfohlen. In psychologischer Hinsicht beruht die Selbstsucht auf dem gedanken- und thatbeherrschenden Überwiegen der Vorstellungen, die das Wohl und Wehe des eigenen Ich zum Inhalte haben, und der Begehrungen, die auf die Sicherung dieses Wohles und die Beseitigung bezw. Verminderung des Wehes Bezug haben. Jedem Gedanken, jedem Gefühle und jedem Wollen leiht Selbstsucht ihre Farbe. Vom ethischen Standpunkte betrachtet, ist Selbstsucht der gerade Gegensatz der Sittlichkeit; denn Sittlichkeit liebt den anderen wie sich selbst, Selbstsucht aber liebt nur sich selbst, der andere hat für sie nur als Lustgegenstand oder als Werkzeug Wert und Bedeutung. Nach Herbart steht der Selbstsüchtige auf dem „Nullpunkte des Ich" (a. a. O. II, 409); aus ihr quillt alles Gemeine und Menschenunwürdige, alle bösen Triebe und Laster, aller Sturm und Drang, der das Menschenherz durchtobt und die menschliche Gesellschaft mit Verwüstung bedroht. (Vergl. hierzu Neidisch, Mißgünstig, Eigennützig, Schadenfreude u. s. w.) Am stärksten tritt sie beim Naturmenschen hervor, der alles

um seinetwillen geschaffen glaubt. Familien- und Gesellschaftsleben zähmt ihre Zügellosigkeit, Bildung des Herzens und Geistes veredelt ihre Roheit. Wohl in Erwägung zu ziehen ist hierbei das Wort des ungarischen Dichters und Staatsmannes Eötvös: „Den krassesten Egoismus fand ich stets bei solchen Menschen, die bei großen Verstandesgaben wenig Energie oder bei viel Energie wenig intellektuelle Begabung besaßen.“ Es läßt sich schwer entscheiden, welches Temperament oder welches Geschlecht und Alter mehr zur Selbstsucht neigt, aus jeder Lebensbeziehung guckt sie in veränderter Gestalt hervor, wer vermöchte ihren tausendfachen Verwandlungen folgen? H. B. von Weber (a. a. O. S. 318) hat Recht, wenn er sagt: „Selbstsucht bildet das eigentliche antisoziale Prinzip.“ Kinder sind von Natur selbstsüchtig: das Gemeinschaftsleben erhebt sie zu sozialen Wesen, wenn die Bildungsbedingungen sich als günstig erweisen, steigert aber ihre Selbstsucht, wenn es die leicht bestimmbaren Geschöpfe in eine herzlose Umgebung wirft. Es gtebt kein besseres Mittel, der Selbstsucht entgegenzuarbeiten, als Liebe, Selbstentäußerung, ideales Streben. Macht die Kinder liebefähig, und ihr „reißt der Selbstsucht Kleid entzwei“ (Dschelaleddin-Rumi)! Lehrt sie die Geringwertigkeit der irdischen Güter und die Unsicherheit des Menschenlebens, und ihr gebt ihnen ein Mittel, durch Selbstentäußerung Selbstsucht zu besiegen! Überzeugt sie, daß wirkliches Glück nur im Innern wohnt und wirklicher Wert nur dem Ideale zukommt, und ihr habt den mächtigsten Beistand geleistet, „die diebische Gier der Selbstsucht“ zu bezwingen! Bedenkt aber bei alledem, was Niemeyer (a. a. O. I, S. 165) rät: „Wenn man gleich den selbstsüchtigen Trieben und Neigungen auf alle Art entgegenarbeiten muß, so hüte man sich doch ebenso sorgfältig, den natürlichen und wohlthätigen Trieb nach Vollkommenheit — sowohl des inneren als des äußeren Zustandes — unverhältnismäßig zu schwächen. Dieses könnte große Übel herbeiführen. Schwächt man den Trieb nach Besitz und Erwerb zu sehr, so macht man faul, arbeitsscheu, verschwenderisch, ungerecht gegen andere Menschen u. s. w.“ (Vergl. Schamgefühl, Schamlos, Leckerei, Schwärmerei, Lüstern, Streber.)

Leipzig. Gustav Siegert.

## Selbstthätigkeit

1. Bedeutung der Selbstthätigkeit der Jugend für die Erziehung überhaupt. Grund, warum hier nur von der Selbstthätigkeit beim Unterricht gesprochen werden soll. 2. Das vulgäre Urteil über die geringe Möglichkeit einer solchen. Widerlegung desselben aus der Unterrichtspraxis und aus der Natur allen Lernens. 3. Die Selbstthätigkeit der Schüler beim Sprechen und beim Denken. Einfluß des unmittelbaren Interesses auf solche Thätigkeit, wie auf die Regsamkeit des Geisteslebens überhaupt und Folgerungen daraus für den Unterricht. 4. Das allgemeine Gesetz über die Heranziehung solcher Selbstthätigkeit beim Unterricht. Einzelausführung dieses Gesetzes an den verschiedenen Stufen des Lernprozesses und Nachweis von dem Gewinn seiner Befolgung. 5. Bedeutung des bloß phantasierten Handelns. Notwendigkeit der Unterstützung der Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht durch andere Mittel des Unterrichts wie der Zucht.

**1. Bedeutung der Selbstthätigkeit der Jugend für die Erziehung überhaupt. Grund, warum hier nur von der Selbstthätigkeit beim Unterricht gesprochen werden soll.** Die That ist die beste Schule des Willens. Jede der Kraft, der körperlichen wie der geistigen, entsprechende Thätigkeit, d. h. jede Thätigkeit, die die Kraft zur Genüge beschäftigt, zugleich aber auch sie nicht übermäßig anstrengt, vermehrt und erhöht die Kraft. Das erstere besonders in der Jugeud, in der Zeit der Kraftentfaltung. Mit der wachsenden Kraft wächst das Bewußtsein des Könnens. Dieses Bewußtsein ist ein wichtiger Faktor der Willensbildung. Ist doch der Wille nichts anderes als das Streben, das Begehren, mit dem sich das Bewußtsein des Könnens, der Erreichbarkeit verbindet. Wächst das Bewußtsein der Erreichbarkeit des Erstrebten mit der Kenntnis der zum Ziele führenden Wege, so das Bewußtsein des Könnens mit der zunehmenden Kraft. Darin, daß die Erziehung auf beides einen Einfluß gewinnen kann, besteht, wenn wir jetzt von dem Einfluß der Belehrung über den Wert der zu erstrebenden Dinge, deren Würdigung sie erst erstrebenswert macht, absehen, die Bedeutung der Erziehung für die Willensbildung. Daher die wichtige Rolle, die Spiel und Arbeit, weil sie die jugendliche Kraft vermehren, in dem Erziehungsgeschäft spielen. Von beiden soll an anderer Stelle geredet werden. Nur die Thätigkeit des Zöglings beim Unterricht soll uns hier beschäftigen.

**2. Das vulgäre Urteil über die geringe Möglichkeit einer solchen Selbstthätigkeit.**

**Widerlegung desselben aus der Unterrichtspraxis und aus der Natur allen Lernens.** Den der Sache Fernstehenden wird die Gelegenheit, die der Unterricht dem Schüler zur eigenen Thätigkeit bietet, gering erscheinen. Mag der Lehrer diesem „den Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen, die frühere Geschlechter den späteren überliefern," zum Eigentum aber ihn in der Natur, „die uns umgiebt und umschlingt," heimisch machen, mögen also im Unterricht die historischen Fächer oder die naturkundlichen mit alle dem, was mit diesen beiden Hauptgebieten zusammenhängt und deshalb auch mit ihnen durch den Unterricht in Zusammenhang gebracht werden sollte, in Frage kommen: immer handelt es sich doch um eine Aufnahme fremder Gedanken, um ein Aneignen dessen, was andere erforscht und festgestellt haben, wobei das passive Hinnehmen die eigene Aktivität naturgemäß zu überwiegen scheint. Aber auch da, wo nicht die Erweiterung des jugendlichen Gedankenkreises, sondern nur die Berichtigung und die Ergänzung des von den Kindern in eigener Erfahrung schon Gewonnenen Aufgabe des Unterrichts ist, hat doch der Lehrer aus dem eigenen Vorrat das Richtige oder das noch Fehlende hinzuzufügen. Und so scheint denn für die Selbstthätigkeit nur der Teil der Unterrichtsfächer übrig zu bleiben, der die Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Singen, Zeichnen, Turnen und etwaiger Handarbeit ausbilden will. In der That, wenn man hier den Maßstab für das Urteil dem Unterrichtsverfahren entlehnen wollte, das noch recht weit verbreitet ist, bei dem die Hauptwirkung von der Masse des aufzunehmenden Unterrichtsstoffes erwartet wird, und das darin besteht, daß der Lehrer die Fülle seines Wissens ausschüttet oder dem Lehrbuch dieses Geschäft überträgt, müßte man es bezweifeln, ob beim Unterricht für die Selbstthätigkeit der Schüler viel freier Raum bleibt. Daß aber ein Verfahren beim Unterricht, wie es eben geschildert wurde, nicht das richtige ist, beweist gerade die infolge der Vernachlässigung der Selbstthätigkeit der Schüler geringe Wirkung desselben auf deren Können, das wegen seines Einflusses auf die Willensbildung zum Wissen hinzukommen muß, um diesem erst den rechten Wert zu verleihen.

Aber nicht nur das. Wenn es wirklich für die Geistesbildung genügte, wenn die Seele fremde Gedanken passiv in sich aufnähme, so könnte man sich vielleicht begnügen mit einem Unterricht, der den Schwerpunkt in die mitteilende Thätigkeit des Lehrers legte. So aber vollzieht sich die Geistesbildung nicht. Auch die Seele des bereits Gebildeten erfährt eine wirkliche Bereicherung durch die Produkte fremder Geistesthätigkeit nicht auf dem Wege bloßer passiver Hinnahme. Die fremde Gedankenarbeit und mehr noch die fremden Gemütszustände werden nur in dem Maße sein Eigentum, in dem ihnen aus der selbstthätigen Seele verwandte Gebilde entgegenkommen, in dem in ihr durch die Aneignung fremder Gedanken, Gefühle und Bestrebungen de son propre fond, wie Leibniz sagt, das will sagen: in eigener Aktivität der Seele, die gleichen Seelenzustände entstehen. In noch viel höherem Grade ist das der Fall bei den jugendlichen Seelen, denen bei diesem psychischen Prozesse die größere Regsamkeit des geistigen Lebens behilflich ist, und die große Zahl von bereits stabil gewordenen Seelengebilden nicht, wie bei den Erwachsenen, hemmend entgegentritt. Das macht den hohen Wert der Selbstthätigkeit der Schüler für die gesamte Unterrichtsarbeit begreiflich. Die Anregung und Anleitung zur Selbstthätigkeit ist hier um so notwendiger, je weniger noch die jugendliche Geisteskraft in solcher bestimmte Ziele verfolgenden Arbeit geschult ist. Das Wort des Dichters:

> Was du ererbt von deinen Vätern hast,
> Erwirb es, um es zu besitzen,

hat darum gerade für die Thätigkeit der lernenden Jugend seine volle Geltung.

**3. Die Selbständigkeit der Schüler beim Sprechen und beim Denken. Einfluß des unmittelbaren Interesses auf solche Thätigkeit, wie auf die Regsamkeit des Geisteslebens überhaupt und Folgerungen daraus für den Unterricht.** Weil solche Selbstthätigkeit ihren wichtigsten Ausdruck findet in der Sprache, ist die Nötigung zum Sprechen das erste, was hier not thut. Wer die Bedeutung der eigenen Thätigkeit der Schüler beim Unterricht unterschätzt, wird geneigt sein, der jugendlichen Unbehalfenheit im Ausdruck, die durch die anfängliche Befangenheit vermehrt wird, nachgebend, mit der unvollkommensten Form des Sprechens sich zu begnügen. Das ist die, die auf ein einzelnes Wort sich beschränkt. Die noch immer weit verbreitete alte Katechisiermethode, die durch die Form der Frage dazu verleitet, wird hier leicht zu einem Hemmnis der Übung im richtigen Sprechen. Das ist

nur das zusammenhängende Sprechen aber wenigstens das Sprechen in einem ganzen Satze. Inwiefern die Form der Frage dazu Anlaß zu bieten hat, ist in dem Artikel „Frage" erörtert worden. Nicht sowohl in möglichst kunstvoll gebauten Fragen hat sich die rechte Lehrkunst hier zu bewähren, sondern in solcher Unterhaltungsform, die für den Schüler die Anregung enthält, selbständig sich auszusprechen. Die kurzen Fragen: Warum? was nun? das will sagen? das geschah? oder die bloßen Partikeln: Und, dann, aber, trotzdem, folglich u. a. m. oder auch die Bemerkungen: „Es fehlt noch etwas", „Du hast etwas vergessen" bringen den stockenden Gang der jugendlichen Rede oft besser in Fluß, als eine vollständige Frage oder gar eine Frageweise, bei der die Antwort schon im Frageton liegt. Freilich Geduld gehört dazu, und ganz besonders im Anfang, solange die Übung im Sichaussprechen noch so gering ist. Das Gegenteil solcher Geduld ist das fortwährende Unterbrechen und Korrigieren und Ergänzen, wie denn alles Überhasten gerade hier und ganz besonders wieder im Anfang des Unterrichts von Übel ist. Ist eine Korrektur oder eine Ergänzung nötig, dann ist sie erst von anderen Schülern zu fordern, ehe der Lehrende selbst sie giebt.

Auch das ist nicht gleichgültig, ob die Schüler daran gewöhnt werden, laut zu reden oder leise. Das Lautsprechen der Schüler ist an sich schon eine Leistung von nicht geringem Wert für die Vermehrung der Selbstthätigkeit, eine Leistung, die bei der natürlichen Bequemlichkeit der Kinder nur erreicht werden kann bei peinlicher Konsequenz in der Nötigung dazu.

Die Gewöhnung an zusammenhängendes Sichaussprechen und an lautes Reden ist nur die eine Bedingung für den erstrebten Erfolg, die Vermehrung der Seibständigkeit. Die andere und wichtigere ist das Verhalten des kindlichen Geistes zu der Sache, über die der kindliche Mund sich äußern soll. Das aber ist wieder ein Doppeltes: ein relatives Beherrschen der Sache und die Anteilnahme des Gemütes. Auch schweigsame Naturen können beredt werden, wenn man sie veranlaßt, über ihnen bekannte, von ihnen bereits durchdachte Dinge sich auszusprechen, denen zugleich solche Anteilnahme gesichert ist. Die Fähigkeit selbständiger Aussprache ist nur ein Symptom geistiger Seibstthätigkeit. Die Sache ist aber wichtiger als das Zeichen. Nicht als ob das eine vom andern sich trennen ließe. Wer im Zusammenhang über einen Gegenstand sich auszusprechen vermag, muß ihn vorher durchdacht haben. Die Nötigung zum ersten ist zugleich eine Nötigung zum zweiten. Das eine wie das andere darf um so eher auf Erfolg rechnen, je günstiger dafür die jugendliche Seele disponiert ist. Wer durch den Unterricht die Selbstthätigkeit der Schüler anregen und mehren will, muß die Hauptquelle dafür aufzugraben verstehen. Das aber ist die Wärme des Gemüts, die unter gewissen Voraussetzungen der Unterrichtsgegenstand hervorruft, die rechte Wertschätzung des letzteren, die es verhindert, daß der Schüler ihm gegenüber gleichgiltig bleibt, das in solcher Wertschätzung naturgemäß wurzelnde Streben, das Gelernte festzuhalten und zu erweitern, mit einem Worte das unmittelbare Interesse an der Sache.

Mit welchen Mitteln und in welcher Weise der Unterricht dieses Interesse zu erwecken und zu pflegen hat, wenn aus dieser Hauptwurzel des geistigen Lebens dieses nach den verschiedenen Seiten sich entfalten soll, die die von der Ethik geforderte Vielseitigkeit desselben voraussetzt, ist in dem Artikel „Interesse" nachgewiesen worden. Hier genügt die Erinnerung daran, daß das unmittelbare Interesse nicht nur die freie Selbstthätigkeit hervorruft, sondern daß jenes diese schon in sich schließt. Was dem Hinweise auf den durch tüchtige Geistesarbeit zu erreichenden Erfolg, weil damit das Streben vom eigentlichen Ziele nur abgelenkt wird, nur in sehr unvollkommener Weise und was dem äußeren Drucke, weil damit die geistige Kraft nur gelähmt wird, noch viel weniger zu erzeugen gelingt, das ist die ganz von selbst aus dem unmittelbaren Interesse erwachsende Frucht, nämlich die Regsamkeit des geistigen Lebens, die liebevolle Vertiefung in die Gegenstände des Unterrichts, der über die Lehrstunden hinaus in freiwilliger Weiterbeschäftigung mit jenen sich äußernde Lerntrieb, die Lust an der Arbeit mit all dem Wohlgefühl, das jene erzeugt, und das zur Wiederholung der Arbeit, zur Erweiterung des Wissens, zur Vermehrung des Könnens geradezu drängt.

Wer den hohen Wert eines derartigen Geisteszustandes, bei dem dem menschlichen Geist die Vermehrung des Wissens und Könnens ein Bedürfnis ist, recht würdigen will, thut wohl, mit ihm das entgegengesetzte Verhalten, die Unlust zu geistiger Arbeit, die Teilnahms-

lasigkeit den Unterrichtsgegenständen gegenüber, die, von der dem Menschen angebarenen vis inertiae unterstützt, statt selbstthätig die Gaben des Unterrichts zu erfassen, nur widerwillig sie hinnimmt, zu vergleichen. Hängt auch das eine und das andere nicht allein vom Unterricht ab, sondern spielen dabei die von Mutter Natur dem Menschen verliehene geistige Kraft und Frische oder deren Mangel eine große Rolle, indem jene auch bei einem das Interesse nicht fesselnden, geistlosen, langweiligen Unterricht nicht ganz verschwindet, dieser aber auch bei dem geistvollsten, anregendsten Unterricht die Stumpfheit nicht ganz verliert, so lehrt doch die Erfahrung jedem, der sehen will, zur Genüge, welche große Kluft diese beiden Extreme des Unterrichtens trennt, und wie himmelweit verschieden auch ihre Wirkungen sind.

**4. Das allgemeine Gesetz über die Heranziehung solcher Selbstthätigkeit beim Unterricht. Einzelausführung dieses Gesetzes bei den verschiedenen Stufen des Lernprozesses und Nachweis von dem Gewinn seiner Befolgung.** Ist aber auch mit dem unmittelbaren Interesse die Hauptquelle der Selbstthätigkeit erschlossen, so bedarf es, um diese Quelle für die geistige Entwickelung, die so sehr von der Selbstthätigkeit des sich Entwickelnden abhängt, recht auszunutzen, nach mancher einzelnen methodischen Hilfe.

Das allgemeine Gesetz für dieselben läßt sich kurz in folgende Formel bringen: Man lasse die Schüler durch eigenes Nachdenken, in selbständiger Arbeit alles finden, was sie auf diese Weise erarbeiten können, man veranlasse sie, überall selbst Beobachtungen anzustellen und die Resultate aus diesen selbst zu gewinnen, man gewöhne sie daran, in freier Aktivität zu verarbeiten, was ihnen mitgeteilt werden muß, und selbstthätig das Resultat dieser Arbeit dem vorhandenen Gedankenvorrate einzuordnen. Die strenge Durchführung dieser allgemeinen Regel macht an die Geduld und das Geschick des Lehrers nicht geringe Ansprüche. An die Geduld, weil dieser Weg langsamer zum Ziele zu führen scheint, als das bloße Mitteilen und Einhelfen, wenn die Unbehalfenheit der Lernenden nur langsam und stockend fortschreitet. An das Geschick, weil das Erraten der Dinge durch die Schüler, das sorgfältiges Überlegen zur Voraussetzung hat, ohne verständige Anleitung dazu leicht zum blaßen Raten wird, das nur zerstreut und verwirrt.

Die Anwendung dieses allgemeinen Gesetzes erfährt je nach den einzelnen Schritten, die ein psychologisch richtiger Lernprozeß zurückzulegen hat, manche Modifikationen. Dieselben werden durch die Eigentümlichkeiten dieser Schritte näher bestimmt.

Wenn wir, um der Denkarbeit der Schüler sofort die nötige Richtung zu geben, die Unterrichtsarbeit mit der Aufstellung eines Zieles beginnen, und wenn diese Zielangabe in den meisten Fällen Sache des Lehrenden sein muß, so kann doch auch hier schon die Selbstthätigkeit der Schüler herangezogen werden, wenn diese, wie z. B. bei allen Fortsetzungen, aus dem bisherigen Gang des Unterrichts, aber wenn sie aus vorher gemachten Beobachtungen die Aufgaben der weiteren Arbeit selbst bestimmen können. Das von ihnen selbst gesteckte Ziel darf meist auf lebhaftere Teilnahme rechnen, als ein von anderer Seite ihnen genanntes.

Besonders reichen Anlaß zur Selbstthätigkeit bietet das erste Stück der nun beginnenden Lernarbeit, bei dem es darauf ankommt, aus dem Vorrat von gemachten Erfahrungen und bereits gewonnenen Kenntnissen das zu reproduzieren, was für das richtige Verständnis und die sichere Aneignung des Neuen Voraussetzung ist. Wer den Wert der Selbstthätigkeit begriffen hat, wird mit der selbständigen, nur durch kurze Fragen anzuregenden, vielleicht aber zunächst in sehr bunter Reihenfolge verlaufenden Reproduktion derartiger Vorstellungen sich nicht begnügen, sondern den Schüler auch daran gewöhnen, das Gesammelte, womöglich nach feststehenden Gesichtspunkten, zu ordnen und über das Ganze dann in zusammenhängender Rede Rechenschaft abzulegen. Es bedarf langer Übung, ehe man das erreicht. Die damit gewonnene Fertigkeit, im Zusammenhang sich auszusprechen, was hier deshalb den Kindern doch auch wieder verhältnismäßig leicht fällt, weil sie das über ihnen bekannte Dinge thun müssen, kommt aber auch den anderen Teilen der Unterrichtsarbeit zu gute.

So schon der zweiten Unterrichtsstufe, wenn es gilt, das vom Lehrer Vorgetragene oder Gelesene erst nur in roher und dann, nach erfolgter Besprechung, in gereinigter Totalauffassung wiederzugeben, über Gesehenes, Beobachtetes sich auszusprechen, nach Nichtverstandenem zu fragen, in gemeinsamer Arbeit Entwickeltes nun ganz selbständig zu erörtern oder, wenn das dazu geeignet war, in selbstgeschaffener Erzählungsform darzustellen. Wer nicht von der Menge des Lehrstoffes, sondern von der

gründlichen Durcharbeitung desselben das Heil erwartet, findet leicht zu derartiger Mannigfaltigkeit von Selbstthätigkeit der Schüler die nötige Zeit, und namentlich dann, wenn er zugleich vor Pedanterie sich hütet, die keine Abweichung von den im allgemeinen gewiß unbestreitbaren, am geeigneten Platze eingehend erörterten Gesetzen für das Verfahren auf dieser Unterrichtsstufe duldet. Wo eine solche Abweichung, schon um dem Pedantismus zu entgehen, sich empfiehlt, das läßt sich allerdings mit allgemeinen Regeln nicht feststellen. Hier kann nur der rechte Takt entscheiden, der freilich am sichersten da sich bildet, wo die methodischen Gesetze dem Lehrer in Fleisch und Blut übergegangen, nicht aber als leerer Formalismus sein Eigentum geworden sind. Nur in dem letzten Falle liegt die Gefahr nahe, daß der durch die Gesetze des Lernprozesses vorgeschriebene Unterrichtsgang für Lehrer und Schüler ein Hemmnis der freien Bewegung werde, die an sich mit der Befolgung jener Gesetze nicht nur wohl vereinbar ist, sondern geradezu dadurch gefördert wird. Das letzte deshalb, weil die Gewöhnung an einen regelmäßigen Gang der Geistesarbeit diese erleichtert und von dem Drucke einer gewissen Unsicherheit im Vorwärtskommen befreit. Was unter fortwährender Anregung der Selbstthätigkeit durchgearbeitet, was gemeinsam mit den Schülern erarbeitet worden ist, prägt sich auch dem Gedächtnis leichter ein, und dieses Einprägen, das zur Befestigung des Gelernten unerläßlich ist, verliert infolge der ihm vorausgehenden selbständigen Arbeit der Schüler mehr und mehr den mechanischen, geisttötenden Charakter, weil dabei naturgemäß viel weniger das mechanische als das judiciöse Gedächtnis in Anspruch genommen wird.

Wie der soeben in flüchtigen Zügen gezeichnete Apperzeptionsprozeß, der erste Hauptteil alles richtigen Lernens, so darf erst recht der nun folgende zweite Hauptteil, der Abstraktionsprozeß, wenn er rechten Gewinn bringen soll, der Mitarbeit der Schüler nicht entbehren; sei es, daß es sich darum handelt, die Hauptpunkte, auf die es bei dem Herausarbeiten des Allgemeingültigen ankommt, festzustellen und aus dem bereits im vorhergehenden Unterricht durchgearbeiteten Gedankenkreise oder auch aus der individuellen Erfahrung im Interesse der Abstraktion verwandtes konkretes Material zur Vergleichung heranzuziehen; sei es, daß für die durch Abstraktion gewonnenen allgemeinen Gedanken, Wahrheiten, Gesetze eine passende Form gefunden,*) oder daß das neue systematische Material dem bereits angelegten System eingeordnet werden soll. Der Lehrer, der beim Unterrichten bei dem einen und bei dem andern die Arbeit allein thun und das Resultat derselben den Schülern einfach mitteilen wollte, würde sie um den Hauptgewinn des Unterrichts bringen. Das ist die Fähigkeit, das Gelernte zuerst im Unterricht selbst und dann später im Leben beim Denken und Handeln anzuwenden, eine Fähigkeit, die dem selbst Erarbeiteten, weil das erst wirkliches, frei verfügbares Eigentum geworden ist, leichter sich gesellt, als dem nur von anderen Angenommenen.

Daß, um die Möglichkeit solcher Anwendung des Gelernten den Schülern zu sichern, noch besondere Übungen nötig sind, bedarf nicht erst langen Nachweises. Ebenso wenig ist das nötig bei dem Gedanken, daß hier der Erfolg von dem Grade abhängt, in dem die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch genommen wird. Die mündliche und die schriftliche Sprachfertigkeit, die Sicherheit in dem Operieren mit Raum- und Zahigrößen bieten sich von selbst als die zur Veranschaulichung dieser Wahrheit geeignetsten Beispiele. Hier ist die zur Ausbildung des gewünschten Könnens nötige Übung so selbstverständlich, daß man sie vorgenommen hat, längst ehe man darüber eingehende methodische Überlegungen anzustellen sich bemühte. Die letzteren haben aber notwendig zu der Einsicht geführt, daß solche Übungen in der Anwendung des Gelernten auch da vorgenommen werden müssen, wo sich ihre Notwendigkeit nicht von selbst aufdrängte. Die spezielle Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts hat darzuthun, wie außerordentlich mannigfaltig solche Übungen sein können. Gilt es doch bald, die ausgebildeten Begriffsreihen in verschiedenen Richtungen zu durchlaufen, bald, von einem Allgemeinbegriff zu den Einzelfällen herab- oder wieder von diesen zu jenen emporzusteigen, bald also, zu dem Allgemeinen neues konkretes Material zu suchen, oder aus gegebenem neuem konkreten

*) Das schließt nicht aus, daß die vom Schüler selbst gewählte Form dann mit einer vom Lehrer gegebenen klassischen Form vertauscht werde. Der Wert der letzteren wird besser erkannt und gewürdigt, wenn eine Vergleichung mit der vom Schüler gewählten und darum vielleicht noch sehr unvollkommnen möglich ist.

Stoffe das Allgemeine nun ganz selbständig herauszuarbeiten, bald, in freiem Vortrage oder in schriftlicher Darstellung, zeichnend oder experimentierend die gewonnene Herrschaft über die Sachen und zwar nicht nur in treuer Reproduktion, sondern auch in selbständiger Produktion zu bekunden, auf Grund der gewonnenen Einsicht neue Beobachtungen zu machen oder das Beobachtete zu erklären, Versuche anzustellen, rein praktische Fragen, die zu dem im Unterricht behandelten in Beziehung stehen, zu beantworten u. dergl. m. Solche Übungen haben nicht nur die Bedeutung, daß in ihnen die beste Probe liegt für das Gelernte, sie mehren, weil sie an die Selbstthätigkeit der Schüler hohe Ansprüche machen, zugleich die Kraft und das Bewußtsein von ihrem Besitz und fördern damit die Bildung des Willens. Das allerdings nur unter der Bedingung, daß zwei Extreme dabei vermieden werden: die zu große Leichtigkeit der Aufgaben, die die Kraft nicht genügend anstrengt, und die zu große Schwierigkeit, die leicht das Gefühl der Ohnmacht, die Mutlosigkeit, also das Gegenteil von dem, was die Willensbildung nötig hat, erzeugt. Der letzten Gefahr sind besonders die gering veranlagten Naturen unter den Schülern ausgesetzt. Wer diese Gefahr erkannt hat, wird bei den Ansprüchen an die Selbstthätigkeit der Schwachen die nötige Vorsicht anwenden, sowohl in betreff der Aufgaben, wie in betreff der Beurteilung von deren Lösung. Die Mutlosigkeit schwacher Naturen wird am wirksamsten bekämpft, wenn man auch geringe Leistungen anerkennt, die, an der geringen Kraft gemessen, genügend erscheinen müssen.

Die Übungen, die wir bisher im Auge hatten, sind solche, die unmittelbar zum Unterricht gehören, an ihn sich direkt anschließen und ihm erst seine volle Wirkung sichern. Das letztere thun sie um so mehr, je mehr sie das freie Interesse zu ihrer Wurzel haben. Dieses Interesse ist aber nicht nur die Hauptwurzel des regen Geisteslebens, die Belebung und die Vermehrung des ersteren ist auch wieder die Frucht von der Verstärkung des letzteren. Wird doch dieses Interesse durch nichts nachhaltiger gefördert, als durch die Zunahme des Kraftgefühls, das mit seiner vielseitigen und erfolgreichen Bethätigung sich verbindet. Ist die Geisteskraft stark genug, dann sucht sie von selbst Ausdruck auch in freier Thätigkeit, die zwar vom Unterricht angeregt wird, bald aber auf seine Aufgaben sich nicht mehr beschränkt. Je nach der individuellen Neigung wendet sie sich diesem oder jenem Gebiete zu. Daß solcher freien Selbstthätigkeit besonders hoher Wert zukommt, beweist schon der Einfluß, den sie ausübt auf die Berufswahl und auf die spätere Lebenspraxis. Wer es wünscht, daß seine Schüler nicht bloß für die Schule, sondern auch für das Leben lernen, kann nicht im Zweifel sein, daß die Anregung derartiger Selbstthätigkeit zu den vornehmsten Aufgaben der Schule gehört. Ist das richtig, dann muß freilich auch dafür der nötige Raum geschaffen werden, selbst auf die Gefahr hin, daß solche größere Freiheit von einzelnen gemißbraucht wird. Eine sorgfältige und allerdings nicht ganz leichte Kontrolle ist dabei freilich unerläßlich. Dieselbe wird um so weniger lästig empfunden werden, je mehr sich mit ihr eine verständige und wohlwollende, in gutem Rat und Darbietung der nötigen Hilfsmittel bestehende Anleitung zu derartiger Selbstthätigkeit verbindet. Daß der nötige Raum zu freier Selbstthätigkeit namentlich an unseren höheren Schulen ein sehr engbegrenzter ist, erscheint uns als kein geringer Mangel. Ihn zu beseitigen kann man mit gutem Gewissen aber nur empfehlen, wenn durch einen rationellen Unterricht die Garantie geboten ist, daß durch die Pflege von intensivem Interesse, diesem A und O allen Unterrichts, die Kraft zur rechten Verwendung der größeren Freiheit geschaffen wird.

Durch den Unterricht kann, wenn wir von den Zweigen desselben, die Fertigkeiten ausbilden, hier absehen, direkt nur die Einsicht gebildet werden.*) Indirekt kann und soll die rechte Einsicht natürlich auch dem höheren Zwecke, der Bildung des Willens, der sittlichen Bildung dienstbar gemacht werden. Auch bei dieser spielt das Können die Hauptrolle. Das sittliche Können auszubilden, ist aber nicht Sache des Unterrichts, sondern der Zucht. Ihre Aufgaben zu besprechen, liegt ebenso wie die gesinnungbildende Thätigkeit des Unterrichts außerhalb unseres Themas, das nur die Selbstthätigkeit beim Unterricht zum Inhalt hat.

*) Auch bei den Unterrichtsfächern, bei denen es sich nur um die Ausbildung eines Könnens zu handeln scheint, Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen, Handfertigkeit, hat man jetzt die Bedeutung der das Thun begleitenden Einsicht, durch die auch diese Thätigkeiten geistbildend werden können, zu würdigen angefangen.

**5. Bedeutung des bloß phantasierten Handelns. Notwendigkeit der Unterstützung der Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht durch andere Mittel des Unterrichts, wie der Zucht.** Und doch kann auch der Unterricht, außer seinem indirekten Einfluß auf die Willensbildung durch Anregung der Selbstthätigkeit, dazu einen kleinen Beitrag liefern. Das sittliche Können hat zur Voraussetzung die Kenntnis der sittlichen Forderungen, der Wege, die zu ihrer Erfüllung führen, der Beweggründe, aus denen das sittliche Thun hervorgehen muß, der psychischen Zustände und Vorgänge, die dieses begleiten. Das alles ist Sache der Intelligenz und hat darum mit eigentlicher sittlicher Bethätigung direkt noch nichts zu thun. Solche Einsicht kann aber infolge des Wohlgefallens, das mit ihm sich namentlich dann verbindet, wenn das sittlich Wohlgefällige an lebensvollen Personen der Geschichte oder der Dichtung zum Ausdruck kommt, das Streben nach ähnlichem eigenen Thun erwecken. Dazu, daß solches Streben bei sich bietender Gelegenheit auch wirklich zur That führe, ist das vorausgehende Handeln in Gedanken, das sog. phantasierte Handeln, schon eine nicht zu unterschätzende Hilfe. Wer in Gedanken schon dem Sittengesetz gemäß gehandelt hat, wird, weil beim wirklichen sittlichen Handeln die nötige Reproduktion des Zieles und der Wege zu ihm dann rascher sich vollzieht, leichter und sicherer das Rechte thun können, als wenn ihm derartige Reproduktionen, die bei aller Gewöhnung eine so große Rolle spielen, nicht geläufig sind. Zu solcher Vorarbeit für das spätere sittliche Handeln, die ja freilich im Vergleich zu dem wirklichen sittlichen Handeln gar leicht ist und für dieses deshalb auch noch nicht eine sichere Gewähr bietet, vielfach Anlaß zu geben und dadurch eine bisher wenig benutzte Form der Selbstthätigkeit der Schüler für deren sittliche Bildung sich nutzbar zu machen, ist eine Aufgabe, deren immerhin nicht ganz geringe Bedeutung eine tiefergehende Überlegung über die Möglichkeit der Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht leicht erkennen läßt.

Die gesamte Erziehungsthätigkeit setzt sich aus einer Menge einzelner Maßregeln zusammen, die vereinzelt vielleicht nur wenig leisten, im Bunde mit anderen aber von großer Wirkung sein können. Auch die Heranziehung der Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht ist eine solche einzelne Maßregel, die dem nächsten Zwecke des Unterrichts, der Erweckung eines kräftigen Geisteslebens, nur in dem Maße dient, in dem sie mit der Pflege des unmittelbaren, freien Interesses sich vereint, aus dem jene Selbstthätigkeit als aus ihrer Quelle hervorgehen muß, und das durch sie immer wieder Nahrung und Stärkung erhalten kann und soll. Aber auch dem letzten Zwecke aller erzieherischen Einwirkung kann nicht nur solche Selbstthätigkeit dienstbar gemacht werden, indem sie eine Vorarbeit für das sittliche Thun wird, sondern wird es auch, wenn solcher Selbstthätigkeit beim Unterricht sich die von der Zucht zu leistende Pflege selbständigen sittlichen Handelns gesellt, der die Selbstthätigkeit beim Unterricht, wenn anders sie recht geleitet wird, eine lehrreiche Vorschule werden kann, in der die Kunst des richtigen Handelns gelernt und zugleich Fleiß, Ausdauer und Treue geübt werden.

**Litteratur:** P. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. S. 155 f., 251. 294 f., 336, 340 f., 354, 363 f., 386, 394. — Derselbe, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. S. 163 ff., 383 ff. — Dr. K. Just, Über die Form des Unterrichts. Jahrb. d. V. f. w. P. XV. Jahrgang, S. 129 ff. — Dr. H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. S. 88, 91, 203 f. — E. Ackermann, Pädagogische Fragen. 1. Reihe, 2. Aufl., S. 1 ff.

Eisenach. Ackermann.

## Seminare

s. Gymnasial-Seminar, Lehrer u. Lehrerinnenbildung, Pädagog. Universitäts-Seminar

## Das Seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen

1. Das von A. H. Francke gegründete Seminarium praeceptorum. 2. Das von C. Frick erneuerte Seminarium praeceptorum.

**1. Das von A. H. Francke gegründete Seminarium praeceptorum.** Wie bei allen Anstalten der Franckeschen Stiftungen, so ist auch bei dem Seminarium praeceptorum Entstehung und Entwickelung eine ganz natürliche, aus den Verhältnissen sich notwendig ergebende. Für den Kreis von Studierenden, die Francke gegen das Entgelt des freien Tisches zum Unterricht an seinen in rascher Aufeinanderfolge gegründeten Schulen, zunächst vornehmlich der Armenschule heranzog, stellte sich bald das Bedürfnis einer Organisation heraus. Dies führte, indem so die Fürsorge für die Erziehung und

Bildung der bedürftigen Jugend und die Fürsorge für die bedürftigen, zur Erziehungsarbeit anzuleitenden Studierenden ineinander griffen, im Jahre 1696 zur Errichtung des Seminarium praeceptorum.

Nun mehrte sich der Zudrang sogleich in den ersten Jahren derartig, daß die Zahl der Mitglieder auf 80, ja auf 90 stieg, und zu dieser übermäßigen Ausdehnung der Anstalt trat noch sehr erschwerend der Umstand hinzu, daß die Vorbildung der jungen Leute durchaus ungleichartig, zum Teil ganz ungenügend war; auch erlitt die Anleitung im Anfang durch den öfteren Wechsel der Personen und den schwankenden Bestand der Mitgliedschaft eine empfindliche Störung. Wollte also Francke, der auch die Frage der Lehrerbildung unter einem großen und weiten Gesichtspunkte erfaßte, seine Absicht, vorerst die Schulen der Stiftungen, dann aber auch andere Städte, ja andere Länder mit tüchtigen Lehrern zu versorgen, nicht vereitelt sehen, so mußte er durch Sichtung und Auswahl seine Schöpfung weiter zu fördern suchen. Er hat damit nicht lange gezögert. Schon im Jahre 1707 errichtete er das Seminarium selectum praeceptorum, in das er die reiferen und fortgeschrittenen Seminaristen eintreten ließ. Es waren anfangs zehn, später wuchs auch ihre Zahl über das zulässige Maß hinaus bis auf achtundvierzig.

Die wichtigsten Übungen leitete zuerst Cellarius, nach dessen baldigem Tode der Inspektor des Pädagogiums Hieronymus Freyer, der eine um so fruchtbarere Wirksamkeit entfalten konnte, als nach der vorgeschriebenen Ordnung bei der ganzen Anleitung und Praxis die am Pädagogium eingeführte Methode durchaus vorbildlich sein sollte. Die Mitglieder hospitierten zwar auch an den anderen Schulen, vorzugsweise aber am Pädagogium, dessen Bibliothek sie benutzen durften; aus ihrer Mitte wählte sich Freyer die tüchtigsten, nachdem sie einen zweijährigen Seminarkursus durchgemacht hatten, zu Lehrern und behielt sie, da man sie beim Eintritt von vornherein für fünf Jahre verpflichtete, nach mindestens drei weitere Jahre zu seiner Verfügung. Damit war denn ein wirkliches Einleben in die Einrichtungen der Stiftungen, sonderlich in die des Pädagogiums ermöglicht, und der Übelstand, den man anfangs zu beklagen gehabt hatte, daß die Mitglieder allzufrüh wieder ausschieden, endgiltig beseitigt.

Dazu gab die verbesserte Methode des „paedagogii regii“ so genaue Anweisungen über den Lehrplan im einzelnen und über den Unterrichtsgang aller Fächer, daß der Anfänger, zumal nach so reichlicher Vorübung, bald festen Fuß fassen konnte. Nicht unwesentlich wird auch die Tradition, die sich im Laufe der Jahre an der Schule und im Seminar herausbilden mußte, zu einer gedeihlichen Arbeit und zu einem förderlichen Zusammenwirken der jungen Lehrer beigetragen haben. Die Übungen bestanden teils in einer fachwissenschaftlichen Unterweisung, bei der es sich um Befestigung und Vertiefung der „fundamenta scholastica“ handelte, teils in einer praktischen Anleitung zum Unterrichte. In ersterer Hinsicht war besonders der Inspektor der lateinischen Schule thätig, der die Studiosen des Freitisches täglich vorwiegend im Lateinischen, daneben aber auch im Griechischen und Hebräischen unterrichtete, und zwar mehr in wissenschaftlicher Weise, während die von dem Inspektor der Freitische gleichzeitig geleiteten lateinischen Lektionen einen schulmäßigen Charakter hatten. Die Anleitung erstreckte sich aber auch außer den Sprachen auf andere Gegenstände: auf die Geschichte, Geographie, Mathematik, ja selbst auf Orthographie und Kalligraphie. Die Übungen des Seminarium selectum waren im eigentlichen Sinne philologisch. Freyer z. B. behandelte die lateinische Grammatik und erklärte Briefe von Cicero und Plinius, gab auch deutsche und lateinische Ausarbeitungen auf und leitete die Privatlektüre der lateinischen Historiker. Dazu kamen dann noch philologische Realien. Im zweiten Jahre des Kursus trat das Griechische in den Vordergrund. In den wöchentlichen Konferenzen sprach man lateinisch, und ebenso diente das wöchentliche Collegium publicum zur Übung im freien lateinischen Vortrage. Sollte diese ganze Unterweisung auch zunächst die Studierenden in den Stoffen, die sie zu lehren hatten, recht sicher machen, so behielt man doch dabei zugleich die schulmäßige Anwendung des Gelernten fest im Auge, z. B. war es bei Behandlung der lateinischen Grammatik Aufgabe „insonderheit die Vorteile, solche der Jugend wiederum auf eine leichte Art beizubringen, anzuzeigen.“

Die praktische Anleitung knüpfte unmittelbar an die eigenen Unterrichtsversuche der Studierenden an. Es bot sich ihnen nicht bloß in den verschiedenen Schulen reichliche Gelegenheit zur Übung in der Katechisation,

Digitized by Google

sondern man bedurfte ihrer auch zu der regelmäßigen Unterweisung und bestritt sogar mit ihnen anfangs zumeist den ganzen Bedarf an Lehrern. Diese frühe Verwendung zu ausgedehnter Unterrichtsarbeit konnte natürlich nur unter gewissen Voraussetzungen Erfolg versprechen. Es mußten erstens genaue Anweisungen den Anfängern einen festen Boden bieten, und zweitens war eine unausgesetzte Beaufsichtigung unerläßlich. Beide Voraussetzungen suchte Francke nach Möglichkeit zu erfüllen. Eingehende Anweisungen nach dem Muster der am Pädagogium eingeführten bestanden an allen Schulen, für die Anleitung waren die Inspektoren verantwortlich, die nach ihrer Instruktion ihre Untergebenen zum Lehren selbst sorgfältig anzuführen, bei Irrtümern und Verfehlungen zurechtzuweisen und in aller Weisheit, die bei Auferziehung und Bildung der Jugend nötig ist, zu unterrichten hatten. So gab es an der Latina zwei Inspektoren, die, selbst vom Unterricht befreit, eine eingehende Aufsicht in der Weise übten, daß sie immerwährend durch die Klassen gingen, alles, was ihnen auffiel, in den Tagebüchern verzeichneten und dies in den wöchentlichen Konferenzen zum Gegenstand der Besprechung machten. Außerdem dienten die viermaligen Prüfungen im Jahre und die halbjährlichen Versetzungen zu einer Kontrolle und zu einer Anspannung des Wetteifers. Nicht anders stand es mit den Mitgliedern des an das Pädagogium angeschlossenen Seminarium selectum, die Aufsicht machte gerade an dieser Anstalt, die eine so hervorragende Stellung in den Stiftungen einnahm, eine besonders sorgfältige sein.

Es war also im ganzen für eine gründliche Einführung und vielseitige Übung genügend gesorgt, indessen verfolgte Francke die Sache doch noch weiter, um dem ihm vorschwebenden Ideale noch näher zu kommen. Er entwarf im Jahre 1714 einen Plan zu einem Seminarium ministerii ecclesiastici und einem Seminarium elegantioris litteraturae. In jenem wollte er die künftigen Diener der Kirche, in diesem die eigentlichen Schulmänner bilden, hiermit also gewissermaßen schon die Scheidung des philologischen Studiums von dem theologischen vorbereiten, die sich erst am Ende des Jahrhunderts durch Friedrich August Wolf wirklich vollzog. In seinem Plane zählt er folgende Studienfächer der künftigen Lehrer auf: Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, Geschichte, Geographie, reine und angewandte Mathematik, selbst Französisch; die geübteren sollten außerdem die Methodologie der Schulwissenschaften treiben und dann an den beiden Gymnasien der Stiftungen nach und nach fest angestellt werden.

Von den Nachfolgern Franckes scheint der ältere Freylinghausen die seminaristischen Einrichtungen mit besonderer Vorliebe gepflegt zu haben, nach ihm aber fand ein allmähliches Sinken derselben statt, was sich dadurch erklärte, daß die äußeren Umstände, die Franckes Bestrebungen um die Lehrerbildung gefördert hatten, allmählich völlig andere wurden. Damals hatte die junge Hallenser Universität eine starke Anziehungskraft ausgeübt, das Studium war gewöhnlich auf volle fünf Jahre ausgedehnt worden, und endlich hatte die auf den Stiftungen genossene Ausbildung weithin als eine vorzügliche Empfehlung gegolten; nun aber wurde es Brauch, das Studium auf drei Jahre abzukürzen, deshalb verstand man sich nicht leicht dazu, beim Eintritt in das Seminar eine Verpflichtung auf längere Zeit einzugehen, auch die hier gewährten äußeren Vorteile konnten, bescheiden wie sie waren, auf die Dauer nicht befriedigen und anlocken. So mußte sich der jüngere Freylinghausen (gest. 1785) gegen Ende seines Direktorates dazu entschließen, die Anstalt gänzlich aufzulösen, weil es nicht möglich war, für die Erhaltung derselben größere Aufwendungen zu machen. Der Bericht hierüber (Franckens Stiftungen I, S. 439) klingt wie eine wehmütige Klage. „Bei diesen Umständen", so heißt es, „da der eigentliche Zweck nicht mehr erreicht werden konnte, und das Eilen von der Universität immer mehr eingerissen ist, ging das gute Institut ein, seitdem blieb dem Direktorio nichts übrig als auf anderweite dienliche Art sich der für tüchtig erkannten Lehrer, so lange als es sein kann, zu versichern. Man sinnt immer nach auf Mittel, welche näher zur Erreichung dieses wichtigen Zweckes dienen können. So sehr auch das jetzige Direktorium durch ökonomische Umstände gezwungen wird, möglichst auf Ersparung zu sehen, so würde es doch in diesem Falle gerade am wenigsten zum Sparen sich geneigt finden, wenn man nur der Erreichung des intendierten Zwecks versichert werden könnte."

Über die in der Folge an der Universität geschaffene Einrichtung, die als Ersatz des Franckeschen Seminars gelten konnte, nämlich das bei der theologischen Fakultät eröffnete

pädagogische Seminar, muß hier kurz hinweg gegangen werden, so interessant es auch wäre, die verschiedenen Wandlungen zu schildern, die es bis zu seiner Auflösung durchgemacht hat. Nur dies sei erwähnt, daß der jüngere Niemeyer (Hermann Agathon), der als theologischer Professor die Anstalt im Jahre 1831 übernommen hatte, im Einverständnis mit dem Schulkollegium der Provinz Sachsen den Plan entwarf, die Schöpfung seines großen Ahnen an den von ihm geleiteten Franckeschen Stiftungen zu erneuern und durch ihre Verschmelzung mit dem Universitätsseminar eine große Pflanzschule künftiger Lehrer herzustellen. Die Unterweisung der Studierenden und der schon geförderteren Kandidaten sollte eine gemeinsame, wenn auch etwas abgestufte sein, und allen Mitgliedern war reiche Gelegenheit zugedacht, sich im Unterrichten zu üben. Dieser Plan mußte aufgegeben werden, weil die Universität auf die freie Verfügung über ihr Seminar nicht verzichten wollte, und so hat dieses, später von Kramer, dann seit 1881 von Herbst geleitet, bis zum Jahre 1884 seine selbständige Stellung behauptet.

**2. Das von O. Frick erneuerte Seminarium praeceptorum.** Erst im Jahre 1881 wurden die Stiftungen aufs neue eine bedeutsame und einflußreiche Stätte der Lehrerbildung, wozu sie ja eine unvergleichliche Fülle von Hilfsmitteln besaßen: eine einzigartige Vollständigkeit von Schulen und Erziehungsanstalten aller Gattungen, eine große Zahl tüchtiger Lehrkräfte, einen reichen Vorrat von Lehrmitteln, und alles dies unter einer Leitung vereinigt. Das ist in der That ein überaus günstiger Boden für die Ausbildung junger Lehrer, ein fruchtbares und anregendes Beobachtungsfeld, wie es sich kaum anderwärts finden möchte. Als Frick nun im Herbst 1880 an die Spitze der Stiftungen trat, nachdem er zwei Jahre hindurch als Rektor der Latina und als Kondirektor die bestehenden Verhältnisse kennen gelernt und auf ihre Entwickelungsfähigkeit geprüft hatte, setzte er sich sofort die Erneuerung des Seminarium praeceptorum als nächsten und höchsten Zweck. Sobald er Ostern 1881 in der Person des Verfassers einen Kondirektor gewonnen und sich der Bereitwilligkeit desselben zur Mitwirkung an dieser Aufgabe versichert hatte, rief er die Anstalt ins Leben, die sich aus bescheidenen Anfängen bald äußerlich und innerlich in befriedigendster Weise ausgestaltete.

Zunächst beschränkte er sich auf die planmäßige Anleitung der an der Latina und am Realgymnasium beschäftigten Probekandidaten, verband aber sogleich in planvoller Wechselwirkung die theoretische und praktische Unterweisung. Bei jener unterschied er die allgemeine und die spezielle Didaktik und die Einführung in die pädagogische Litteratur, bei dieser ebenfalls ein dreifaches: die Hospitierstunden, die Musterlektionen und die eigenen Unterrichtsversuche der Kandidaten. Er wurde nicht müde, die verschiedenen Schulen der Stiftungen für die Anleitung des Seminars nutzbar zu machen und ließ das Hospitieren in jedem Jahre bei den Volks- und Bürgerschulen beginnen, um vor allem einen streng methodischen Elementarunterricht vorzuführen und das Vorbildliche an ihm aufzuzeigen.

Die junge Anstalt versprach fröhliches Gedeihen, doch schien sie durch einen an der Universität stattfindenden Vorgang bedroht zu sein. Denn als dort Herbst der Nachfolger Kramers wurde, setzte man zwar die alten Bestimmungen, wonach die Mitglieder des Universitätsseminars an den Stiftungen nicht bloß hospitieren, sondern auch an der einen oder anderen Schule sogar selbst unterrichten durften, außer Kraft, im übrigen aber blieb das frühere Reglement bestehen, und auch dem neuen Leiter stand es demnach zu, den Unterricht derjenigen Mitglieder zu beaufsichtigen, welche an den Stiftungen beschäftigt waren. Indessen beugte man der Schwierigkeit dadurch vor, daß man die dem Professor Herbst unterstellten Seminaristen grundsätzlich an das städtische Gymnasium überwies. Frick aber nahm damals Veranlassung, seine bekannte Schrift „Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen" zu veröffentlichen, wie er meinte zu einer notwendigen Abwehr jedes Eingriffs und zur Rechtfertigung seines Standpunktes, und konnte seine Anstalt um so freier weiterentwickeln, als im Jahre 1884 das pädagogische Seminar der Universität von der theologischen Fakultät losgelöst und nach Magdeburg verlegt wurde. Da er nun mit seiner Anleitung der Kandidaten zugleich die Pflege einer rationellen Didaktik der höheren Schulen nach dem Vorbilde der Volksschulmethodik verband und in unermüdlich fortgesetztem Ausbau zu begründen, zu veranschaulichen und zu verbreiten suchte, so fand er bald nah und fern die verdiente Beachtung seiner Bestrebungen und hatte schließlich den großen Erfolg, daß

Digitized by Google

in Preußen und nach dessen Vorgang auch in anderen deutschen Staaten die Lehrerbildung wesentlich in dem von ihm vertretenen Sinne geregelt wurde. Nachdem er nämlich bereits 1883 für die Konferenz der Direktoren der Provinz Sachsen sein ausführliches Referat über die Verwertung der didaktischen Grundsätze der Herbartianer an höheren Schulen geschrieben hatte, begründete er im unmittelbaren Anschluß hieran ein besonderes litterarisches Organ für die Durchführung seiner Ansichten, „die Lehrproben und Lehrgänge". Als dann im März 1890 die preußische Unterrichtsbehörde die „Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen" erließ und auf Grund derselben die Gymnasialseminare ins Leben rief, so konnte dies wieder nicht ohne Rückwirkung auf die Hallesche Anstalt bleiben, insofern sie in die allgemeine Organisation eingegliedert und durch staatliche Anerkennung ihres bisherigen Charakters als Privatunternehmen entkleidet werden mußte, aber es gelang Frick doch dabei, auch abweichend von jener Ordnung in seiner Einrichtung manches Eigenartige festzustellen, was sich aus dem eigentümlichen Charakter der Stiftungen als zweckmäßig oder notwendig ergab und in mehrjähriger Praxis schon erprobt worden war. Vornehmlich gilt dies von der Zusammensetzung des Lehrkörpers und dem zweijährigen Kursus im Seminar.

Was den ersteren Punkt betrifft, so war es selbstverständlich, daß der Direktor der Stiftungen nach wie vor nicht bloß die Hauptarbeit bei der Anleitung der Kandidaten auf sich nahm, sondern auch allein die Leitung in der Hand behielt. Ihm stehen zunächst die Vorsteher der beiden höheren Lehranstalten, denen die Kandidaten überwiesen werden, zur Seite, während nach dem wechselnden Bedürfnis, wie es sich aus der jedesmaligen Zusammensetzung des Seminars ergiebt, außerdem Fachlehrer dieser Schulen zur Mitarbeit herangezogen werden.

Auch der zweijährige Kursus ist nach dem Wesen der Stiftungen wohlbegründet. Z. B. ist auf die verschiedenen umfangreichen Erziehungsanstalten Rücksicht zu nehmen, denn der große Bedarf von Aufsichtskräften für dieselben muß ungefähr zur Hälfte eben aus dem Kreise der Kandidaten gedeckt werden; während man doch weder alle ohne Ausnahme, noch irgend einen, ohne ihn zuvor auf seine erzieherische Befähigung geprüft zu haben, dazu verwenden kann. Ebensowenig erscheint ein fortwährender, rascher Durchzug an den Alumnaten erwünscht, der dann statthaben würde, wenn die Kandidaten schon nach kurzer Frist wieder aus ihrer Stellung schieden. Ferner wird es allein bei einer ununterbrochenen zweijährigen Anleitung möglich, einen Stamm von solchen Lehrern heranzubilden, die ihrerseits später zu Gehilfen am Seminar sich eignen. Sicherlich haben auch die Schulen einen nicht gering anzuschlagenden Gewinn, wenn sich in ihren Kollegien auf diese Weise stets eine Anzahl jüngerer, bildungseifriger Elemente findet. Ferner hat die Einrichtung für die Arbeit des Seminars selbst entschiedenen Vorteil. Wenn nämlich so im zweiten Jahre die Belehrungen des Vorjahres ergänzt und vertieft werden können, wozu insbesondere schon die verschiedenartige Zusammensetzung der Fachgruppen immer wieder veranlaßt, insofern hiernach bald diese bald jene Gebiete vorzugsweise zu pflegen sind, dann mangelt es den Probanden wahrlich nicht weder an Bedürfnis noch an Gelegenheit zur Weiterbildung. An ihnen gewinnen die jüngeren Mitglieder einen erwünschten Anhalt und werden durch ihr Beispiel förderlich angeregt, ja man kann sagen mit ihrer Hilfe hineingeführt in ein pädagogisches Leben und Streben. Und das geschieht selbstverständlich nicht bloß theoretisch in den Sitzungen, sondern auch praktisch beim gemeinsamen Hospitieren und bei den eigenen Unterrichtsversuchen, wo scharfe gegenseitige Beobachtung zur Selbstkontrolle und zu eifrigem Bemühen ein starker Antrieb wird.

Solche und ähnliche Gesichtspunkte waren für Frick maßgebend, als er eine neue, genaue Ordnung für das Seminarium praeceptorum ausarbeitete, die denn auch unter dem 14. August 1891 vom Ministerium unverändert genehmigt wurde und sich seitdem als durchaus zweckmäßig bewährt hat. Wir lassen sie hier im Wortlaut folgen:

## Ordnung
### für das Seminarium praeceptorum in den Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S.

Das mit den Franckeschen Stiftungen verbundene, von A. H. Francke gegründete und im Jahre 1881 erneuerte Seminarium praeceptorum, welches durch Verfügung des Königlichen Provinzial-Schul-Kollegiums vom 4. März 1891 — 1533. S. — als ein staatliches Seminar für die praktische Ausbildung der Kandidaten

für das Lehramt an höheren Schulen im Sinne der Ordnung vom 15. März 1890 anerkannt ist, bewegt sich mit seinen Zielen, Aufgaben und seiner Arbeit durchaus auf dem Boden der genannten Ordnung, die auch für das Seminarium praeceptorum maßgebend und verbindlich ist. Doch sind demselben mit Rücksicht auf die durch das Reglement für die Verwaltung der Franckeschen Stiftungen vom 13. August 1832 gegebene eigentümliche Verfassung dieser Stiftungen, sowie auf die Zahl der in denselben vereinigten höheren und sonstigen Lehranstalten, endlich mit Rücksicht auf die zahlreichen Erziehungsanstalten, bei denen einzelne Kandidaten als Gehilfen zur Verwendung kommen sollen, folgende Abweichungen gestattet:

1. Der Lehrkörper des Seminariums besteht aus dem Direktor der Franckeschen Stiftungen und den beiden Leitern der beiden höheren Schulen in denselben, dem Rektor der lateinischen Hauptschule und dem Inspektor des Realgymnasiums. Der Direktor der Franckeschen Stiftungen ist auch der Direktor des Seminariums im Sinne der Ordnung vom 15. März 1890. Wenn auch die Stellung des Direktors der Franckeschen Stiftungen gegenüber den bezeichneten Leitern der beiden höheren Schulen nach dem oben genannten Reglement vom 13. August 1832 eine übergeordnete ist, so wird doch die Arbeit im Seminarium nach der Natur der Sache und nach dem Verhältnis dieser beiden Mitarbeiter zu den von ihnen geleiteten Anstalten eine kollegialische sein. Deshalb hat auf diese beiden Leiter die Bestimmung der Ordnung vom 15. März 1890 § 5b Schlußsatz:

> „die beauftragten Lehrer sind verpflichtet, ihre besonderen Wahrnehmungen dem Direktor am Ende jedes Monats mitzuteilen und dessen Weisungen einzuholen"

keine Anwendung.

Der Direktor und die Leiter der beiden höheren Lehranstalten verständigen sich über die sonst noch nach Bedürfnis zur Mitarbeit an dem Seminar heranzuziehenden Lehrer. Die letzteren werden vor Anfang jedes Halbjahres von dem Direktor des Seminars dem Königlichen Provinzial-Schul-Kollegium bezeichnet. Auf diese findet die oben angeführte Bestimmung in § 5b der Ordnung Anwendung; sie sind darnach verpflichtet, ihre besonderen Wahrnehmungen dem Direktor ihrer Anstalt am Ende jedes Monats mitzuteilen und dessen Weisungen einzuholen.

Im übrigen ist überall da, wo die Ordnung vom 15. März von dem Direktor und den Lehrern spricht, für das Seminarium praeceptorum einzusetzen: „der Direktor, die Leiter der beiden höheren Lehranstalten und die außerdem noch aushilfsweise beauftragten Lehrer".

Die Verteilung der Lehrarbeit an dem Seminarium ist so geregelt, daß der Direktor die allgemeine Unterweisung in der Pädagogik und Didaktik für die Gesamtheit der Kandidaten übernimmt und daneben die besondere Anleitung für die Behandlung einzelner Lehrgegenstände, daß den Leitern der beiden höheren Lehranstalten aber, sowie den beauftragten Lehrern die Anleitung für einzelne besondere Lehrgegenstände zufällt. Die Verteilung dieser besonderen Lehrgegenstände richtet sich nach den Lehrfächern und den persönlichen Wünschen der Leiter und zu beauftragenden Lehrer und wird durch gemeinsame Vereinbarung festgestellt.

2. Die Kandidaten bleiben auch während des zweiten Jahres (Probejahres) an den höheren Schulen der Franckeschen Stiftungen beschäftigt. Sie bleiben Mitglieder des Seminars schon mit Rücksicht auf die ihnen aus der Krause-Conoschen Stiftung zu gewährenden Stipendien, welche nach dem für die Verleihung derselben festgestellten Regulativ vom 10. Oktober 1889 (genehmigt durch Verfügung des Königlichen Ministeriums vom 10. September 1889 — U. II Nr. 2685 U. I), erst vom zweiten Halbjahre des Seminarjahres ab, aber auch für beide Halbjahre des Probejahres verliehen werden können.

Die Probanden nehmen nach der Bestimmung des Direktors des Seminars an allen Konferenzen und Übungen desselben teil, im übrigen fällt die besondere Überwachung ihrer unterrichtlichen Thätigkeit nach den Bestimmungen vom 15. März den Dirigenten der betreffenden höheren Lehranstalten zu.

Der am Schlusse des Probejahres nach § 15 der Ordnung vom 15. März von den Dirigenten der betreffenden Lehranstalten zu erstattende Bericht geht wie alle für die vorgesetzten höheren Behörden bestimmten Berichte durch die Hand des Direktors der Franckeschen Stiftungen, welchem auch hier vorbehalten bleibt, seine etwaigen besonderen Wahrnehmungen zum Ausdruck zu bringen.

Es würde weit über den verstatteten Raum hinausführen, wollten wir darauf eingehen, die Arbeit des Seminarium praeceptorum, wie sie sich auf Grundlage dieser Ordnung

unter Fricks Leitung gestaltet hat und auch jetzt noch nach dieser Tradition vollzieht, zu schildern. Dessen überhebt auch glücklicherweise die reichhaltige Litteratur über den Gegenstand, vor allem Fricks eigene Abhandlungen und Mitteilungen in den Lehrproben, die unmittelbar aus der Seminarpraxis heraus und wieder für die Seminarpraxis geschrieben sind und die den Gang der Unterweisung sowohl im allgemeinen wie im Verlauf jeder einzelnen Sitzung und dazu den Umfang der herangezogenen pädagogischen und didaktischen Litteratur übersichtlich darlegen. Sie haben später noch von anderer Seite manche Ergänzung erfahren, sind aber um so gehaltvoller, als man behaupten darf, daß kein Gymnasialmann der ganzen Frage seine Zeit, und Kraft so hingebend und anhaltend gewidmet hat wie er; sie kommen deshalb aus tiefgehender Beobachtung und Erfahrung, beruhen auf zweckmäßiger Benutzung der vielfachen in den Stiftungen vorhandenen Mittel und Gelegenheiten und sind durch vergleichende Prüfung anderer bewährter seminaristischer Einrichtungen vor Einseitigkeit bewahrt geblieben. Sie lassen kaum eine von den vielen in der Praxis sich aufdrängenden Fragen unerörtert und beanspruchen in mancher Hinsicht eine grundlegende Bedeutung.

Litteratur: O. Frick, pädagogische und didaktische Abhandlungen (besonders Bd. 2). — A. Rausch, O. Frick als Erneuerer des Seminarium praeceptorum. Lehrpr. Heft 36. — W. Fries, Mitteilungen aus der seminaristischen Praxis in den Franckeschen Stiftungen. Lehrpr. Heft 38, 39, 40. — Derselbe, Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt (Baumeisters Handbuch II, 1).

Halle a. S. W. Fries.

## Seminarschule

s. Übungsschule

## Sensibilitätsstörungen

1. Definition und Hauptformen. 2. Untersuchungsmethode. 3. Vorkommen und Behandlung.

**1. Definition und Hauptformen.** Unter Sensibilitätsstörungen versteht man alle Störungen der Empfindlichkeit der Haut und der Schleimhäute für Berührung, Wärme und Kälte. Praktisch sind die Störungen der Berührungsempfindlichkeit weitaus am wichtigsten. Man unterscheidet folgende Hauptformen:

1. Anästhesie: Die Berührungsempfindlichkeit ist völlig, d. h. auch für die stärksten Berührungen aufgehoben.

2. Hypästhesie: Die Berührungsempfindlichkeit ist nur für leichtere Berührungen aufgehoben, für stärkere abgeschwächt.

3. Hyperästhesie. Die Berührungsempfindlichkeit ist gesteigert, d. h. die Empfindungsintensität ist im Verhältnis zur Reizstärke abnorm groß; die Reizschwelle ist dabei keineswegs stets verschoben.

4. Vergrößerung des sog. Lokalisationsfehlers: Das Kind begeht bei der Lokalisation einer Berührung im Durchschnitt einen größeren Fehler, als es für die bezw. Hautregion der Norm entspricht.

5. Analgesie: Der negative Gefühlston des Schmerzes, welcher starke Berührungen (Stiche ꝛc.) begleitet, fehlt.

6. Hypalgesie: Derselbe negative Gefühlston ist abgeschwächt bezw. tritt nur bei sehr starken Berührungen auf.

7. Hyperalgesie: Derselbe negative Gefühlston ist abnorm stark bezw. tritt schon bei relativ schwachen Berührungen auf.

8. Thermoanästhesie bezw. Thermohypästhesie: Aufhebung bezw. Herabsetzung der Wärme- oder Kälteempfindlichkeit.

**2. Untersuchungsmethode.** Um die Stärke der Berührung sicher abzumessen, bedient man sich des Barästhesiometers. Der Lokalisationsfehler wird bestimmt, indem man mit einem leicht abfärbenden Stift die Haut berührt und hierauf die berührte Stelle von dem Kinde mit einem ähnlichen Stift angeben läßt; der Fehler wird mit dem Zirkel gemessen. Man soll für einen Hautbezirk mindestens 30mal diesen Versuch wiederholen und so den durchschnittlichen Lokalisationsfehler bestimmen. Nicht ganz so geeignet ist die Feststellung der sog. Weberschen Tastkreise. Man setzt zwei Zirkelspitzen zugleich auf die Haut auf und stellt fest, bei welcher Annäherung die beiden Zirkelspitzen nicht mehr als 2, sondern nur als eine empfunden werden. Die Vergrößerung des Lokalisationsfehler drückt sich bei diesem Verfahren darin aus, daß der Tastkreis vergrößert ist, d. h. bei größeren Entfernungen als bei dem gesunden Kinde die Verschmelzung der beiden Empfindungen eintritt. Man hat dies Verfahren auch zur Messung der Ermüdung verwendet.

Digitized by Google

**3. Vorkommen und Behandlung.** Sensibilitätsstörungen kommen im Kindesalter namentlich vor bei a) Hysterie, b) angeborenem Schwachsinn.

Bezüglich genauerer Angaben muß ich auf die Spezialartikel verweisen. Die Behandlung fällt ganz mit der Behandlung der Grundkrankheit zusammen.

**Litteratur:** Griesbach, Energetik und Hygiene des Nervensystems. München, 1895. — Goldscheider, Diagnostik der Krankheiten des Nervensystems. 2. Aufl. Berlin, 1897. S. 21. — Ziehen, Empfindung. Encyklopädische Jahrbücher. Bd. V.

Jena. Ziehen.

## Sentimentalität

s. Empfindsamkeit

## Simultanschule

s. Konfessionsschule

## Simultanschule, nassauische

Das ehemalige Herzogtum Nassau bestand zu Anfang unseres Jahrhunderts aus den beiden Fürstentümern Nassau-Usingen und Nassau-Weilburg, deren Gebiet aber nur einen kleinen Teil des späteren Gesamtstaates ausmachte. Die Bevölkerung der Fürstentümer war überwiegend lutherisch; dieser Konfession gehörte auch der Landesherr zu Usingen an, während der zu Weilburg reformiert war. Um die Wende des Jahrhunderts war dann zuerst die Grafschaft Sayn-Hachenburg, deren Unterthanen sich zum reformierten Bekenntnisse hielten, an Nassau-Weilburg gefallen. Der Reichsdeputationshauptschluß von 1803 vergrößerte die beiden Nassau durch die (für auf dem linken Ufer des Rheins verloren gegangene Besitzungen gewährten) sog. Entschädigungslande. Dies waren die rechtsrheinischen Teile der Erzbistümer Mainz und Trier und andere kleinere geistliche Gebiete. Die Rheinbundsakte von 1806 brachte abermals einen Zuwachs, diesmal Lande mediatisierter Fürsten (der von Wied, Solms u. a.) und Reichsritter. Nun wurden beide nassauische Fürstentümer zu einem von den Fürsten gemeinsam regierten Herzogtume vereinigt, und es wurde beschlossen, die gesamte staatliche Organisation einheitlich durchzuführen.

Auf dem Gebiete des Schulwesens war diese Aufgabe gewiß am schwersten, weil ein Gegensatz einerseits zwischen den altnassauischen und den mannigfach zusammengesetzten erworbenen Landen, andererseits zwischen der dreifach konfessionell gemischten Bevölkerung auf verhältnismäßig kleinem Territorium bestand. Lutheraner, Reformierte und Katholiken durchdrangen sich in dem neuen, aus etwa dreißig bisher verschiedenen Gebieten und Gebietsteilen bestehenden Staate wie nirgend sonst im Umfange des alten Reiches. Es war ihnen von beiden Landesherren volle Religionsfreiheit gewährt worden. Fürst Friedrich Wilhelm von Nassau-Weilburg hatte gleich nach Besitznahme der kurtrierischen Gebiete die Reorganisation des katholischen Schulwesens in diesen begonnen; er hatte ferner sein Landesgymnasium zu Weilburg, das früher lutherisch war, für simultan erklärt. Ähnlich verfuhr Fürst (später Herzog) Friedrich August von Nassau-Usingen, der sein Landesgymnasium und Schullehrerseminar zu Idstein gleichfalls simultanisierte und in Wiesbaden die simultane (höhere) Friedrichschule gründete. Es blieb indes an all diesen Anstalten der Religionsunterricht konfessionell getrennt, und auch die geistliche Schulaufsicht bestand dem Prinzip nach weiter. Nur war man allenthalben bestrebt, die konfessionellen Gegensätze zu mildern, wozu besonders viel das 1808 erlassene Edikt über die Mischehen beitrug. Dieses bestimmte u. a., daß die Kinder aus solchen Ehen in der Konfession des Vaters erzogen werden und nach dem vierzehnten Jahre (der Konfirmation) freie Entschließung bezüglich ihres Glaubens behalten sollten.

Einen gewaltigen Ruck nach vorwärts that die Schulorganisation, als 1809 eine einzige Regierung für das ganze Herzogtum zu Wiesbaden errichtet wurde und in diese der Geheime Regierungsrat Karl Ibell als Decernent für das Unterrichtswesen eintrat. Er ist, wie als Seele der nassauischen Staatsorganisation überhaupt, so als die jener des Schulwesens im besonderen zu betrachten. Im Interesse der Staatseinheit, der Verschmelzung der Bevölkerung und der Hebung der sehr vernachlässigten Geistesbildung zu allenthalben gleicher Höhe verfocht er den Grundsatz: „Die Reform des gesamten Erziehungswesens ist ein integrierender Teil der allgemeinen centralisierenden Verwaltungsreform im Staate und deshalb mit dieser zu verbinden.“ Simultane Volkserziehung nach pestalozzischer Methode unter

staatlicher (nicht geistlicher) Aufsicht war das Ziel, auf das Ibell hinsteuerte und das er auch erreichte. So wurde 1809 der pädagogisch tüchtige Superintendent Bickel zu Biebrich beauftragt, „einen allgemeinen Plan eines Schul- und Erziehungswesens, das einer besonderen Schulkommission zu übertragen wäre", auszuarbeiten. Bald darauf erging an sämtliche katholische Pfarrer des (damaligen) Regierungsbezirks Wiesbaden ein Generale, das genauen Bericht über den Stand der Volksschulen und mögliche Verbesserungsvorschläge forderte. Auf Grund der eingelaufenen, fast fünfhundert Folioseiten umfassenden Antworten begannen dann die Arbeiten. Da Bickel bald starb, blieb sein Plan unvollendet; dagegen verfaßten Regierungsrat Kaiser und Pfarrer Orth von Rüdesheim eine Schulordnung für die katholischen Schulen (1810), die von der Regierung angenommen, aber von vornherein nur für ein Provisorium erklärt wurde. Ibell legte seine Grundsätze in zwei umfassenden Officialvorträgen (vom 10. Nov. 1810 und 31. Jan. 1813) dar und gab zugleich den Plan der Organisation in großen Zügen an. Es wurde nun auf seinen Rat der tüchtige Schulmann Dr. K. A. Schellenberg, der zu Neuwied eine Knabenerziehungsanstalt errichtet hatte, als Wirklicher Konsistorial- und Schulrat nach Wiesbaden berufen und ihm das gesamte reichhaltige Material zur Bearbeitung im Sinne der allgemeinen Schulreform zugewiesen. Für die katholischen Schulen hatte die Regierung, da Orth in frankfurtische Dienste übergetreten war, durch den Pfarrer Dr. Brand zu Weiskirchen (später Bischof zu Limburg) einen Schulplan ausarbeiten und diesen 1813 interimistisch einführen lassen, weil die Zustände genannter Schulen gar zu trostlos waren. Brand vertrat zwar nicht den Standpunkt Orths, der den Religionsunterricht aus dem Plane ausgemerzt wissen wollte; aber seine Arbeit arbeitete der Simultanisierung des Volksschulwesens wesentlich vor.

Unterdes hatte der Befreiungskrieg begonnen; die politischen Ereignisse traten in den Vordergrund. Das Herzogtum Nassau hatte 1813 in großer Gefahr geschwebt, und nur Steins und Metternichs Fürsprache hatte seinen Bestand erhalten. Doch wechselte dieser 1815 auf dem Wiener Kongresse und in der Folgezeit, indem die solmsischen und neuwiedischen Lande neben anderen, kleineren Gebieten an Preußen fielen, während die oranischen und katzenelnbogischen nebst anderen Gebietsteilen an Nassau kamen. Erst zum Herbste von 1816 hatte das Herzogtum jene abgerundete Gestalt erhalten, die ihm bis zur preußischen Annexion von 1866 blieb. Nachdem die territorialen Veränderungen großenteils bestimmt waren, ging das Werk der inneren Staatsreform weiter. Unterm 9./11. September 1815 erging das Edikt über die Verwaltungsorganisation, das u. a. die Konsistorien und geistlichen Schulkommissionen des Rechtes der Schulaufsicht enthob und diese wie die gesamte geistliche und Civilverwaltung der neugebildeten Landesregierung übertrug, die mit Mitgliedern der drei christlichen Bekenntnisse besetzt worden war. Dazu gehörten zwei Kirchen- und Oberschulräte, der lutherische, Dr. K. A. Schellenberg, und der katholische, Dr. J. L. Koch (früher bayerischer Oberschulrat zu Aschaffenburg). Regierungspräsident wurde Ibell, der sofort die Schulreform wieder in Gang brachte.

Koch und Schellenberg förderten die Arbeit, die letzterer nie ganz hatte ruhen lassen, einmütig und beantragten zu Anfang von 1816, nachdem sie ihre Grundsätze dargelegt hatten, Berichte und Gutachten über Schulen und Schulreform sowohl von den Leitern der höheren Lehranstalten, wie von den Amtsvorstehern einzuziehen. Koch arbeitete einen allgemeinen Schulplan aus, der zwar den Beifall der beiden Fürsten fand, dem Präsidenten Ibell aber in mancher Beziehung nicht weit genug ging. Unterdes war jedoch der Fürst Friedrich Wilhelm plötzlich gestorben, und drittehalb Monate später folgte ihm der sohnlose Herzog Friedrich August ins Grab nach; alleiniger Landesherr wurde nun des Erstgenannten Sohn, der junge, energische und aufgeklärte Herzog Wilhelm. Die Organisation des Staates nahm jetzt einen schnelleren Gang; in rascher Aufeinanderfolge erschienen die Edikte, von welchen für die Schulreform besonders die Gemeindeordnung vom 5. Juni 1816 wichtig wurde, da sie die Trennung der politischen von der kirchlichen Gemeinde aussprach und ersterer die Schule überwies. Damit waren ziemlich alle Hindernisse, die sich dem Werke noch entgegengestellt hatten, hinweggeräumt.

Während die beiden Decernenten als Theoretiker über ihren Plänen saßen, veranlaßte Ibell die Berufung auch eines Praktikers, der sofort nebenher wirksam eingreifen sollte. Seminarinspektor B. G. Denzel von Eßlingen wurde dazu ausersehen, als einer der da-

maligen bedeutendsten deutschen Pestalozzianer. Er erhielt von seiner Regierung einen halbjährigen Urlaub und berief nun zu Ende des Juli von 1816 sämtliche Volksschullehrer in Nassau zur Prüfung in verschiedene Städte. Von diesen wählte er 77 der Befähigtesten (30 katholische, 26 lutherische und 21 reformierte) aus und begann mit ihnen zu Ende des August einen zweimonatigen Lehrkursus am Landesseminar zu Idstein, dessen damaliger Direktor vorher versetzt worden war. Die Schlußprüfung in Gegenwart der Regierungskommissare verlief sehr befriedigend; zugleich war der Grund zur Simultanisierung des Schulwesens angebahnt. Denzel lehnte zwar die ihm angebotene Stelle als Seminardirektor zu Idstein ab, blieb aber den Decernenten mit Rat und That zur Seite.

Schellenberg hatte unterdes die Leiter der höheren Lehranstalten zum Berichte und zu Gutachten aufgefordert, unter Angabe der Grundzüge des beabsichtigten allgemeinen Schulplans. Die Regierung beschloß nun, auch einen Juristen, den Regierungsrat Hegmann, mit der Abfassung eines Entwurfs zu betrauen. Nebenher teilten Koch, Schellenberg und Denzel sich in die Arbeit eines anderen. Die eingereichten Pläne unterlagen einer Redaktion durch die Regierungsdirektoren Möller und Lange, dann einer solchen durch Hegmann und schließlich einer dritten; alle aber wurden sie vielfach durch Ibell glossiert und korrigiert. Das endliche Resultat der Beratungen und Bearbeitungen berichtete der letztere unterm 25. Februar 1817 an das Ministerium; er hatte so ziemlich alle seine Forderungen durchgesetzt, so daß also das nassauische Schuledikt, das am 24. März 1817 von Herzog Wilhelm zu Weilburg unterzeichnet und erlassen wurde, vorzüglich und wesentlich des Regierungspräsidenten Ibell Werk ist.

Die für das Simultaneum charakteristischen Bestimmungen des Edikts, das die allgemeine Schulpflicht voraussetzte, sind folgende: „Die Schulen des Herzogtums bestehen aus zwei Arten, Volksschulen und Gelehrtenschulen. In den Volksschulen soll die dem Menschen im Staatsverhältnis notwendige allgemeine Bildung erlangt und derselbe dadurch zum Fortschreiten auf eine höhere Stufe der Entwickelung geschickt gemacht werden. Zu den Volksschulen gehören 1. Elementarschulen (diese Nachowische Bezeichnung wurde aufgenommen) für die jedem Menschen ohne Unterschied des Geschlechts, der Religion, des Standes und der künftigen Bestimmung notwendige allgemeine Bildung, soviel thunlich in allen Gemeinden des Herzogtums, abgesondert nach Geschlecht, Lebensalter, Fähigkeit und Anzahl der Schulkinder, mit einem oder mehreren Lehrern besetzt, so daß, wo gemischte Konfessionen bestehen und die Anzahl der Schulkinder die Anstellung mehrerer Lehrer notwendig macht, diese von verschiedenen Konfessionen genommen werden sollen. Da, wo die Elementarschule von Kindern besucht wird, deren Eltern nicht zur Konfession des Lehrers gehören, wird von Geistlichen ihrer Konfession für den Religionsunterricht derselben die erforderliche Fürsorge eintreten. 2. Realschulen (in Städten) für die männliche Jugend, um in denselben die für Handwerker, Künstler und ein landwirtschaftliches oder anderes Gewerbe in größerer Ausdehnung künftig zu treiben bestimmte Individuen nötige erweiterte Bildung zu erwerben. 3. Töchterschulen (nach Bedürfnis) für die weibliche Jugend, um dieser eine ihrer künftigen Bestimmung angemessene höhere Bildung zu verschaffen. 4. Schullehrerseminar (zu Idstein) als Bildungsinstitut für die Lehrer an vorgenannten Schulen, in welchem alle, welche dem Lehrerfache in den Volksschulen sich widmen, ohne Unterschied der Konfession, den ihrer künftigen Bestimmung gemäßen Unterricht erhalten. 5. Landwirtschaftsschule in Verbindung mit dem Schullehrerseminar, zugleich aber auch als Unterrichtsanstalt für junge Landwirte. — Zur Aufsicht und Kontrolle über die Elementar- und Realschulen und alle Erziehungsinstitute sowie über die dabei angestellten Lehrer werden Schulinspektoren angestellt. Zur nächsten Aufsicht über die Volksschulen werden in allen Schulbezirken besondere Schulvorstände aus den Ortsgeistlichen und dem Schultheißen (später auch dem ersten und bezw. zweiten Lehrer, d. Red.) als ständigen, und nach der Population aus zwei bis drei unständigen Mitgliedern vom Gemeindevorstand bestehend, an- und den Schulinspektoren untergeordnet."

Zu den Gelehrtenschulen gehörten folgende Anstalten: 1. Pädagogien. (Diese eigentümlich nassauischen vierklassigen Schulen entsprachen etwa den vier Unterklassen des heutigen preußischen Gymnasiums und hatten auch ähnliche Ziele wie diese.) 2. Gymnasium zu Weilburg. (Dieses umfaßte vier Klassen, die in ihren Zielen den vier Oberklassen des heutigen Gym-

nasiums entsprachen. Es schloß sich im Lehrgange an den der Pädagogien an. Im Jahre 1844, bezw. 1845 wurden zwei neue Gymnasien, zu Wiesbaden und Hadamar, errichtet und die Pädagogien bis auf eins aufgehoben, wogegen die drei Gymnasien nunmehr achtjährigen Kursus erhielten.) 3. Theologisches Seminar (zu Herborn. Die alte Akademie zu Herborn wurde aufgehoben und nur die theologische Fakultät bestehen gelassen, damit junge Geistliche vor dem Eintritte ins Amt hier einen praktischen Kursus durchmachen könnten).

Dem Schuledikt auf dem Fuße folgte die allgemeine Schulordnung für die Volksschulen im Herzogtume Nassau, welche die Bildung der Schulbezirke und die Anlage und innere Einrichtung der Schulen, den Wirkungskreis und die Dienstverhältnisse der dabei anzustellenden Lehrer, die wegen der Schüler notwendigen Bestimmungen und die Einrichtung und Erteilung des Unterrichts behandelte.

Als besondere Eigentümlichkeit der nassauischen Simultanschule ist der sog. allgemeine Religionsunterricht zu erwähnen. Die Forderung entsprach den Zeitanschauungen. Die konfessionellen Gegensätze, die im siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderte in so großer Schärfe nicht nur zwischen der evangelischen und katholischen Kirche, sondern auch nicht minder zwischen den beiden evangelischen Konfessionen bestanden hatten, waren zu Anfang unseres Jahrhunderts sehr abgeschwächt worden, so daß der Versuch, den Schülern aller drei christlichen Konfessionen (auf die Juden wurde keine Rücksicht genommen) einen gemeinsamen historisch-christlichen Religionsunterricht angedeihen zu lassen, keinen Widerspruch im Volke fand. Für den dogmatisch-kirchlichen, den konfessionellen, war durch die Verfügung Sorge getragen, daß dieser durch die betreffenden Geistlichen in besonderen Stunden erteilt werden sollte. Die Regierung ließ sich die Fürsorge hierfür besonders angelegen sein.

Der Charakter der nassauischen Simultanschule, insbesondere der Simultanvolksschule, nach den Bestimmungen der Schuledikts von 1817, offenbart sich demnach in folgendem:

1. Die Ausbildung der Volksschullehrer erfolgte nach pestalozzischen Grundsätzen auf einem interkonfessionellen Lehrerseminar. Zu dessen Leitern wurden nicht mehr Geistliche, sondern Schulmänner, und zwar aus dem Gymnasiallehrerstande ernannt. Die Kandidaten aus dem gesamten Herzogtume wurden ohne Unterschied der Konfession, aber „unter Beachtung des erforderlichen Bedarfs der Konfession“ in das Seminar aufgenommen. Der gleichmäßigen Ausbildung halber wurden sie in allen Lehrgegenständen, einschließlich des allgemeinen, ausschließlich des konfessionellen Religionsunterrichtes, gemeinsam unterwiesen; letzterer wurde den Angehörigen der gleichen Konfession in besonderen Stunden durch den Ortspfarrer erteilt. Als Übungsschule diente die Ortssimultanschule (zu Idstein).

2. Die Schulaufsicht wurde interkonfessionell durch drei Instanzen hindurch. Der Schulvorstand (s. o.), die unterste, wurde aus Angehörigen der verschiedenen Bekenntnisse gebildet; namentlich waren an einem Orte mit Geistlichen verschiedener Konfessionen diese in dem Schulvorstande nebeneinander vertreten. Die mittlere Instanz bildeten die Schulinspektoren. Sie wurden aus „den Geistlichen, oder den weltlichen Staatsdienern“, oder, wie es später hieß, aus „qualifizierten Staatsdienern oder Religionslehrern“ genommen, ohne Rücksicht auf die Konfession. Eine geistliche Schulaufsicht im Prinzip anzuerkennen war das Schuledikt weit entfernt. Wenn in der Folgezeit fast nur geistliche Schulaufseher im Nebenamte angestellt wurden, so geschah dies meist, weil keine besseren technischen Aufsichtsbeamten vorhanden waren und — aus Sparsamkeitsrücksichten. Die oberste Instanz bildeten die Referenten bei der Regierung, die ebenfalls ohne Rückficht auf die Konfession (nach Kochs Abgange, 1821) gewählt und später von dem Referat der geistlichen Angelegenheiten entbunden wurden; auch waren die Nachfolger Schellenbergs keine Theologen mehr.

3. Die Lehr- und Lesebücher der Schulen, der Volks- sowie der sog. Gelehrtenschulen, waren auf interkonfessioneller Grundlage verfaßt, und dasselbe Prinzip galt für die Bestimmung des Lehrstoffs sämtlicher Unterrichtsanstalten. Kein Lehrbuch durfte ohne Genehmigung der Regierung eingeführt werden, und diese hielt streng darauf, daß keine Verletzung der Andersgläubigen stattfand. Es war auch den Geistlichen vorgeschrieben, sich bei Erteilung des konfessionellen Religionsunterrichtes nur „der von der Regierung vorgeschriebenen Lehrbücher und gebilligten Katechismen“ zu bedienen.

Den Lehrern war zur Vorschrift gemacht, „aus dem Unterrichte alles zu entfernen, was

den Mitgliedern einer anderen Konfession im geringsten anstößig sein aber den Geist liebevoller Eintracht stören könnte, den Religionsunterricht auf keine den Mitgliedern anderer Kirchen anstößige Weise zu erteilen und jeden Unterricht in kirchlichen Unterscheidungslehren in Gegenwart verschiedener Konfessionsverwandten aufs strengste zu vermeiden."

4. Die Lehrer ohne Unterschied der Konfession hatten die von den Schulinspektoren abgehaltenen Pflichtkonferenzen zu besuchen und dem angeordneten gemeinsamen Lesezirkel beizutreten.

Ein durchaus paritätisches Schulwesen, bezw. Volksschulwesen hat, wie Firnhaber ausführt, das Schuledikt nicht versprochen. Die Parität konnte nur eine allgemeine heißen, und zwar war das den örtlichen Verhältnissen ganz entsprechend; sie ist im simultanen Schulwesen überhaupt nicht nach der Zahl abzuwägen. Wenn die Zahl der Schulkinder eines Ortes, welche einer anderen Konfession als derjenigen der überwiegenden Mehrheit angehörten, eine minimale war, so konnte nicht verlangt werden, daß derentwegen ein Lehrer der betreffenden Konfession angestellt würde. Ebendasselbe dürfte übrigens auch der Fall gewesen sein, wenn die Schule eine Konfessionsschule gewesen wäre. Auch würde hier heute nach das Prinzip der nassauischen Simultanschule maßgebend sein, das die lokalen Verhältnisse und den Schulweg der Kinder vor allem in Betracht zieht. —

Die praktische Durchführung der Schulreform konnte natürlich nur allmählich erfolgen. Sie vollzog sich aber, den Verhältnissen entgegen, schnell genug. Bereits im Sommer des Ediktjahres, 1817, waren das Landesgymnasium und die übrigen Gelehrtenschulen sowie das Landesseminar im Gange. Betreffs der Ausbildung der im Amte noch befindlichen Dinglehrer wurde verfügt, daß die befähigteren unter diesen — die anderen kamen auf den Aussterbeetat aber wurden entlassen — zu kürzeren oder längeren Kursen nach Idstein zu beordern seien. Im Herbste von 1818 waren die Ortsschulvorstände gebildet und wurden die Industrieschulen eingerichtet; die Neubildung der Schulen und die Begrenzung der Schulbezirke war zu Anfang von 1819 vollendet. Die Parochialverhältnisse blieben dabei ganz außer Betracht; den Ausschlag gaben die Bequemlichkeit des Schulbesuchs für die Kinder, die kommunalen Verhältnisse und die methodischen Vorteile. Die Lehrerstellen wurden allmählich besetzt. War 1817 zählte man 624 Schulen in 563 Schulbezirken, 1818 bereits 825 Schulen in 618 Schulbezirken; 1820 betrug das Defizit nach 109 Stellen, das aber in den folgenden Jahren allmählich ausgeglichen wurde. Sehr der Durchführung des Simultaneums förderlich war die am Reformationstage von 1817 erfolgte Vereinigung der Lutheraner und Reformierten. Es bestanden also in der Folge nur zwei Konfessionen, die evangelische und katholische, nebeneinander.

Das gesamte nassauische Volk, wenn einmal dieser Ausdruck für die vereinigten Staatsunterthanen der Kürze halber gebraucht werden soll, beanstandete die Vereinigung aller Schüler in einer Schule in keinerlei Weise. Man nahm sogar, wie erwähnt, den allgemeinen Religionsunterricht freundlich auf; denn keine Konfession fühlte sich beeinträchtigt, weil zunächst der dogmatisch-konfessionelle Unterricht von den Pfarrern des betreffenden Bekenntnisses gesondert erteilt wurde. Alte Lehrer haben dem Verfasser nach erzählt, daß ein herrliches einmütiges Verhältnis unter Lehrern, Schülern und Pfarrern bestanden und daß auch die Schularbeit nach dem Prinzip der Konzentration sich schön vollzogen habe. Von evangelischer Seite aus ist das Simultaneum überhaupt nicht oder doch nur ganz vereinzelt bekämpft worden. Der Anstoß zum Streite kam vielmehr von katholischer Seite. Im Jahre 1827 war das Bistum zu Limburg errichtet und durch päpstlichen Erlaß als fünftes der oberrheinischen Kirchenprovinz angegliedert worden. Alle Bistümer der letzteren wurden vom Papste ausdrücklich als Missionsbistümer bezeichnet, d. h. als solche der katholischen Propaganda. Nichtsdestoweniger blieben die Verhältnisse unter den beiden ersten Bischöfen von Limburg, Dr. J. Brand († 1833, s. o.) und J. W. Bausch († 1840), Männern der simultanen Richtung, unverändert. Erst der dritte Bischof, Dr. P. J. Blum (1842—1884), begann die Verfechtung der hierarchischen Tendenzen und zwar sofort mit aller Schärfe. Er stellte die Forderung, daß dem konfessionellen Religionsunterrichte die erste Stelle im Unterrichte eingeräumt werde; die Geistlichen sollten zur Erteilung vom Bischof beauftragt und ernannt werden und an Schulkonferenzen mit dem Range von Hauptlehrern teilnehmen. Kein Religionslehrbuch dürfte ohne Genehmi-

gung des Bischofs eingeführt werden. Die Religionsprüfungen an höheren Lehranstalten wären von einem bischöflichen Kommissarius zu überwachen und zu leiten. Zu Schulinspektoren über katholische Schulen sollten nur katholische Pfarrer, die zugleich das kirchliche Leben der Lehrer zu beaufsichtigen hätten, ernannt werden. Außerdem verlangte der Bischof die Errichtung eines Seminarium puerorum unter seiner Aufsicht, zur Heranbildung des künftigen Klerus, freie Wahl der Universität für die studierenden Theologen (d. h. unter seiner Gutheißung), und Einsetzung einer bischöflichen Prüfungskommission statt der gemischten bisherigen. Der Kampf gegen das Simultaneum hatte also begonnen.

Die Regierung des neuen Herzogs Adolf wich Schritt für Schritt vor der Kirche zurück. Der allgemeine Religionsunterricht, der 1838, bezw. 1844 an den höheren Schulen aufgehört hatte, wurde 1846 überall verboten. Im Jahre 1844 wurde, als man neben dem Gymnasium zu Weilburg noch zwei andere, zu Wiesbaden und Hadamar (s. a.), errichtete, das letztere „vorwiegend" für katholische Schüler bestimmt. Ferner erfolgte 1845 die Scheidung der Schulinspektionen nach Konfessionen. Dagegen wurde die Trennung der Lesezirkel, wie sie das Domkapitel beantragt hatte, nicht genehmigt; das im Jahre 1850 von Schulrat Dr. Seebode gegründete Allgemeine nassauische Schulblatt vertrat im Gegenteile simultane Tendenzen. Die bischöfliche Opposition aber ließ nicht nach und führte die Bewegung auch ins Volk über. Das Revolutionsjahr 1848 brachte in Nassau auch auf dem religiösen Gebiete Unruhen. Das Dorf Langendernbach verjagte seinen evangelischen Lehrer; im folgenden Jahre folgte Wallmerod seinem Beispiele. Die Regierung führte an ersterem Orte 1849 den Lehrer mit militärischer Gewalt zurück; zu Wallmerod jedoch gab sie nach. Schon 1850 wurde der Lehrer zu Langendernbach abermals vertrieben und konnte sich erst seit 1852, und zwar anfangs nur unter bewaffneter Hilfe, behaupten. Wallmerod mußte 1856 seinen evangelischen Lehrer annehmen. Zu Eppstein drangen 1848 die Katholiken, zu Cronberg die Evangelischen auf Errichtung von Konfessionsschulen. Die Regierung schlug das Gesuch zwar ab; allein die Gemeinden vollzogen nun die Trennung eigenmächtig, und dieser dem Edikt zuwiderlaufende Zustand ist bis auf den heutigen Tag geblieben. Cronberg und Eppstein besitzen die einzigen Konfessionsschulen in Nassau.

Unterstützt von einer Anzahl von Mitgliedern des Landtags, ging der Bischof von Limburg in seinen Forderungen weiter. Bereits 1851 wurde regierungsseitig die Trennung des allerdings überfüllten Landeslehrerseminars zu Idstein in zwei, dem Namen nach simultane, zu Usingen und Montabaur, verfügt. Da man aber die Lehrerstellen an ersterem nur mit evangelischen, an letzterem nur mit katholischen Lehrern besetzte, so war der thatsächlich konfessionelle Charakter der Anstalten damit dokumentiert. Seit 1852 wurden katholische Privatmädchenschulen, von Pfarrern oder Ordensschwestern geleitet, vereinzelt zugelassen. In demselben Jahre stellte Dekan Petmecky, Mitglied des Schulkollegiums bei der Regierung — also inmitten dieser selbst —, direkt den Antrag, daß, wo es rücksichtlich der Lehrer- und Schülerzahl möglich wäre, Konfessionsschulen eingerichtet würden; er drang aber mit seiner Eingabe nicht durch. Doch ließ sich 1853 die Regierung dem Bischofe gegenüber zu dem weiteren Zugeständnisse herbei, daß ohne dessen Zustimmung kein neues Religionslehrbuch eingeführt, die Zumessung und Erteilung von Stunden für den Religionsunterricht unter thunlichster Berücksichtigung der Wünsche der bischöflichen Behörde festgesetzt und ersterer an Volksschulen und höheren Schulen durch den Ortsgeistlichen erteilt, aber, wenn an jenen Schulen wie am Seminar ein besonderer geistlicher Lehrer bestellt werde, dieser erst nach dem Gutachten des bischöflichen Ordinariats ernannt werden sollte. Das Recht der Überwachung des katholischen Religionsunterrichts an allen Lehranstalten wurde dem Bischofe zugestanden; auch sollte dieser vor Erlassung wichtiger Verfügungen über das Schulwesen, soweit sie „den Religionsunterricht und die Forderung religionssittlicher Gesinnungs- und Handlungsweise" beträfen, gehört werden. Ein leitender Einfluß der Kirche auf die Schule überhaupt wurde als nicht mit den Rechten der Staatsbehörde vereinbar erklärt, und der scharfe Protest, sowie die wiederholten weitergehenden Forderungen der katholischen Kirchenbehörde wurden nicht beachtet.

Dagegen wurde 1854 neben dem evangelischen Referenten des Schulwesens wieder ein ständiger katholischer (geistlicher, später weltlicher) angestellt, was seit 1821 nicht mehr der Fall gewesen war. In demselben Jahre wurde

auch die Errichtung eines theologischen Knabenkonvikts in Verbindung mit dem Gymnasium zu Hadamar unter Aufsicht des Bischofs gestattet. Die Forderung einer bischöflich-theologischen Prüfungskommission war schon früher bewilligt worden, ebenso die der Errichtung eines Priesterseminars zu Limburg. Schließlich wurde 1861 vom Landesherrn, durch Ministerialerlaß über die Volksvertretung hinweg, der bischöflichen Behörde neben der Sanktionierung des Knabenkonvikts das Zugeständnis gemacht, daß bei einem an einer Lehranstalt eingeführten, dem Bischofe anstößigen Lehrbuche die Vorstellungen des ersteren deswegen „möglichst thunlichste" (!) Berücksichtigung finden sollten.

Kam der Staat somit der katholischen Kirche weit entgegen, so verdarb es diese durch ihre Rücksichtslosigkeit und Schroffheit mit der Mehrheit der Volksvertretung. Der Oberhirte der oberrheinischen Kirchenprovinz, der Erzbischof von Freiburg, ließ sich 1863 in einer gedruckten Denkschrift über die Reform des badischen Schulwesens in einer Weise über die nassauische Kommunalschule (in der Unduldsamkeit, Zwietracht, Fanatismus und Geringschätzung jeder Autorität herrsche) aus, daß die nassauische Regierung bei dem badischen Oberschulrate, der ihr diese Verurteilung mitgeteilt hatte, energisch Verwahr gegen solche Verleumdungen einlegte. Die Ständeversammlung verlangte sogar, weitergehend, 1864 die Rückkehr zur „unverfälschten ediktmäßigen Schule" und brachte diesen Antrag wiederholt, 1865 und 1866, ein. Allerdings drang sie damit nicht durch.

Nun kam 1866 die Annexion Nassaus an das Königreich Preußen. Im Besitzergreifungspatent vom 3. Oktober gestand König Wilhelm den Nassauern die Aufrechterhaltung ihrer berechtigten Eigentümlichkeiten zu. Zu den letzteren gehörte unzweifelhaft die Simultanschule. Allein schon am 15. Oktober 1866 ließ der Bischof von Limburg einen Hirtenbrief von allen Kanzeln herab verlesen, in welchem er u. a. die Hoffnung aussprach, daß „das nassauische Schulwesen, insbesondere die Elementarschule, in seinem dermaligen nachgerade unerträglich gewordenen Zustande nicht erhalten bleiben werde." Eine arge Agitation gegen die nassauische Simultanschule begann nunmehr durch den dem Bischofe unbedingt ergebenen Teil der Geistlichkeit. Die nassauische Lehrerschaft, die evangelischen und der besonnenere Teil der katholischen Geistlichen hielt indes treulich zusammen; auf einer freien, ungemein stark besuchten Versammlung zu Limburg, die nach Weihnachten von 1866 von dem Schulinspektor Usener und den Lehrern Mai, Kretzer und Stähler berufen worden war, wurde einstimmig eine Adresse an die Regierung angenommen, die die Bitte um Beibehaltung des Bestehenden aussprach. Bereits am letzten Tage genannten Jahres empfing der damalige evangelische Schulreferent Dr. Firnhaber seitens der königlichen Landesadministration die Versicherung, sie hätte dem Bischofe ihr lebhaftes Bedauern darüber ausgesprochen, daß dieser, und noch dazu bei Gelegenheit der Einverleibung des Herzogtums, die Schuleinrichtung einer „in der Form verletzenden und aufregenden in der Sache den realen Thatsachen nicht entsprechenden Kritik unterzogen habe."

Der heißblütige Kirchenfürst ließ aber in seinen Bemühungen nicht nach. Am 17. Januar 1868 richtete er ein Immediatgesuch an den König wegen der Errichtung von Konfessionsschulen, empfing jedoch den umgehenden Bescheid, daß „das nassauische Schuledikt es nicht zulasse, eine Gemeinde zwangsweise zur Trennung ihrer Schulen nach Konfessionen anzuhalten und daß die Verwaltung sich über die bestehende Gesetzgebung nicht hinwegsetzen könne." Auf diesem Wege abgewiesen, ging die klerikale Agitation 1869 im preußischen Landtage vor, aber mit ebenso schlechtem Erfolge. Der Abgeordnete, der den Antrag auf Zulassung von Konfessionsschulen in Nassau stellte, fand, als er „von einem tiefgehenden Widerwillen der immensen Majorität der ganzen nassauischen Bevölkerung gegen das Zwangssimultanschulprinzip" sprach, ob dieser dreisten — es ist nicht anders zu bezeichnen — Lüge nicht die unterstützende Stimme auch nur eines einzigen seiner nassauischen Mitdeputierten. Der nassauische Kommunallandtag trat in den Jahren 1868, 1869, 1870, 1871, 1872 und 1873, also sechsmal hintereinander, für die Erhaltung der Simultanschule kräftig ein, und die Regierung achtete den Volkswillen. Auf den Antrag des Kommunallandtags von 1873 hin erkannte sie sogar den simultanen Charakter der beiden Lehrerseminare an.

Es ruhte nun der Streit beinahe zwanzig Jahre hindurch, bis zu Anfang von 1892 das Zedlitzische Volksschulgesetz im preußischen Landtage zur Beratung kam. Nach diesem wäre das Prinzip der Konfessionsschule im ganzen preußischen Staate zur Geltung gekommen und

die Simultanschule unter Aufhebung des nassauischen Schulediktes auf den Aussterbeetat gesetzt worden. Denn die katholische Geistlichkeit würde allüberall auf die Errichtung von Konfessionsschulen gedrungen haben und dabei vom Gesetze unterstützt worden sein. Schon kurz vorher war es ihren Bemühungen gelungen, zu erreichen, daß aus dem Allgemeinen Lehrerverein des Regierungsbezirks Wiesbaden, dem seit 1871 fast alle Volksschullehrer Nassaus ohne Unterschied der Konfession angehörten, eine Anzahl katholischer Mitglieder ausschied und zur Bildung eines katholischen Lehrervereins zusammentrat. Allein im Volke erhob sich alsbald eine lebhafte Agitation gegen den neuen Volksschulgesetzentwurf, der nicht wenig zum Falle des letzteren überhaupt beigetragen haben mag.

So besteht denn die alte nassauische Volksschule simultanen Charakters bereits acht Jahrzehnte hindurch, und der überwiegende Teil der Bevölkerung, namentlich der evangelischen, wünscht keine Änderung der segensreichen Einrichtung. Was man von orthodox-kirchlicher, meist katholischer Seite aus gegen die Simultanschule vorbringt: sie sei religionslos und unchristlich, ist reine Verleumdung, bestimmt, diejenigen, die die nassauische Volksschule nicht kennen, über deren Charakter zu täuschen. Wer diesen erkennen will, braucht nur damit den der meisten interkonfessionellen höheren Schulen zu vergleichen; beide stimmen prinzipiell überein. Es sei aber zum Schlusse unserer Betrachtung das Charakterbild der heutigen nassauischen Simultanvolksschule noch einmal in kurzen Zügen vorgeführt.

1. Die nassauische Simultanvolksschule nimmt alle Kinder ohne Unterschied des Standes, des Geschlechtes und der Konfession auf.

2. Die nassauische Simultanvolksschule hat gemeinsamen Unterricht für alle Kinder ohne Unterschied des Standes, des Geschlechtes und der Konfession in allen Lehrgegenständen, ausgenommen die Religion.

3. Der Religionsunterricht wird nach Konfessionen getrennt erteilt, und zwar ist meist die Einrichtung getroffen, daß in den Oberklassen der Geistliche der betreffenden Konfession den Katechismusunterricht giebt.

4. Die Schulinspektion ist konfessionell getrennt, und zwar derart, daß die Schulen mit vorwiegend evangelischen Kindern evangelischen, die mit vorwiegend katholischen Kindern katholischen Inspektoren unterstehen. Die Ortsschulinspektoren wie die Kreisschulinspektoren gehören mit wenigen Ausnahmen dem geistlichen Stande an.

**Litteratur**: Akten des Königl. Staatsarchivs zu Wiesbaden. Firnhaber, Die Nassauische Simultanvolksschule. Wiesbaden, 1881—1883. C. G. Kunzes Nachfolger. 2 Bde.

Wiesbaden. C. Spielmann.

## Sinne, Schonung der

Die Schonung der Sinne zerfällt in 2 Teilaufgaben, nämlich Schonung des reizaufnehmenden (empfindenden) Apparates selbst und Schonung der mit allen Sinnesorganen, namentlich mit Auge und Ohr verbundenen Muskeln, welchen die Einstellung des Reizes obliegt (Akkomodationsmuskeln im weiteren Sinne). Die Schonung des reizaufnehmenden Apparats besteht im wesentlichen darin, daß die Einwirkung der Reize nach Intensität und Dauer beschränkt wird. Die Reize sollen nicht zu stark und nicht zu anhaltend sein. Im allgemeinen ist eine Schonung in dieser Richtung weniger dringend, da durch die zweckmäßige Organisation unseres Sinnesapparats einer Überreizung bereits in hohem Maße vorgebeugt ist. Sehr viel bedeutsamer ist die Schonung des reizeinstellenden muskulären Apparats. Um diese richtig zu würdigen, bedenke man, daß jede Sinnesthätigkeit und speziell die kontinuierlichste Sinnesthätigkeit, das Sehen, nicht nur eine passive Erregung, sondern auch eine fortwährende aktive Muskelarbeit ist: wir müssen durch den M. ciliaris der Linse eine solche Krümmung und den beiden Augäpfeln durch bestimmte äußere Augenmuskeln (Mm. recti interni) eine solche Stellung geben, daß das Bild des Objektes nach dioptrischen Gesetzen genau auf den bestfunktionierenden Teil der Netzhaut fällt. Diese Muskelarbeit muß dem Kinde wie dem Erwachsenen möglichst erleichtert werden. Es geschieht dies vor allem dadurch, daß wir die Reize selbst in einer Form, Stärke und Lage zuführen, welche ein möglichst geringes Maß von Einstellung erfordert. Deshalb ist z. B. dem lesenden Kind die Schrift in zweckmäßiger Größe, auf gut kontrastierendem Grund und in zweckmäßiger Entfernung vorzulegen u. s. f. Die Einzelvorschriften über diese Schonung sind in den Einzelartikeln (Auge ꝛc.) nachzulesen. Sehr erschwert wird in vielen Fällen die Einstellungsarbeit auch durch einen abnormen Bau des reizaufnehmenden Sinnesapparats (Kurz-Weitsichtigkeit ꝛc.) Selbstverständlich ist auch

die Beseitigung dieser erschwerenden Momente (durch Brillen ꝛc.) eine Aufgabe der Schonung. Zu der Erleichterung der Einstellung kommt ferner die Gewährung von Erholungspausen hinzu. Nicht nur für die rein intellektuelle Arbeit, sondern auch für die Arbeit der Einstellungsmuskeln sind solche unerläßlich. Auch in dieser Beziehung ist das Auge besonders gefährdet. Man könnte glauben, daß in den Pausen der Sehakt am besten ganz wegfiele (Dunkelzimmer, Augenschluß). Eine solche Auffassung wäre jedoch ganz unphysiologisch. Der Muskelapparat des Auges, auf welchen es, wie hervorgehoben, speziell ankommt, ruht bei dem Blick in die Ferne fast ganz. Das Spielen der Kinder im Freien, in weiten Räumen reicht daher zur Erholung vollständig aus, zumal die wenigen, bei dem Spiel erforderlichen Einstellungen durchweg nur ganz grob sind.

Über die Abgrenzung der Schonung gegen die Übung ist der Artikel „Sinne, Übung der" nachzulesen.

**Litteratur:** Lehr- und Handbücher der Augenheilkunde und Ohrenheilkunde.

Jena. Ziehen.

## Sinne, Übung der

1. Definition und Unterscheidung. 2. Regelmäßige Erregung durch Reize. 3. Regelmäßige Übung der Einstellungsmuskeln.

**1. Definition und Unterscheidung.** Die Entwickelung und Erhaltung der Sinnesorgane mitsamt den zugehörigen Leitungsbahnen und Ganglienzellen des Centralnervensystems ist direkt von der Funktion abhängig. Sinnesorgane, welchen keine Gelegenheit gegeben wird zu funktionieren, d. h. von Reizen erregt zu werden, entwickeln sich nicht oder, wenn sie schon entwickelt sind, verfallen sie der Atrophie. Die regelmäßige Zuführung von Reizen ist also eine Hauptbedingung für die normale Entwickelung und Erhaltung der Sinnesorgane. Sie ist mit der „Übung" der Sinne geradezu identisch. Gewöhnlich schließt man allerdings in den letzteren Begriff auch die Übung der sog. Akkomodations- oder Einstellungsmuskeln (Anpassungsmuskeln) ein, welche den Reiz möglichst genau, d. h. unter möglichster geringer Veränderung seiner Stärke und Form, auf die Nervenendigungen projizieren. Danach zerfällt die Übung der Sinne in eine mehr passive Übung, die regelmäßige Erregung durch Reize, und eine mehr aktive Übung, regelmäßige Kontraktion der Akkomodationsmuskeln entsprechend dem bereits gegebenen Reiz.

**2. Regelmäßige Erregung durch Reize.** Für die meisten Sinnesgebiete ist eine solche durch die Lebensweise des Kindesalters genügend vorgesehen. Licht, Lärm, Bewegung (für das wichtige Gebiet der Bewegungsempfindungen, das sog. Muskelgefühl), Berührung, Wärme, Kälte sind für das Kind zur Übung seiner Sinne notwendig. Ruhe in halbdunklen, lautlosen Zimmern und Absperrung aller Hautreize hemmt die Entwickelung der Sinnesorgane. Noch viel methodischer, als es zur Zeit geschieht, sollte systematische Übung durch Reize ein Teilglied der Erziehung sein. Dabei ist zu beachten, daß unsere Sinnesgebiete nicht etwa undifferenzierte Einheiten darstellen, sondern daß auf jedem Sinnesgebiet für die einzelnen Reizqualitäten bezw. Qualitätengruppen spezifische Elemente, Sinneszellen, Nervenfasern und Ganglienzellen sich entwickeln. Bei der Erziehung der Sinnesorgane ist daher auch das größte Gewicht auf Erregung der sich entwickelnden Sinnesorgane durch die mannigfaltigsten Reize zu legen. Schon in den ersten Lebensjahren sollte das Kind alle Hauptfarben nicht nur gelegentlich, sondern täglich regelmäßig um sich sehen. Ebenso ist es psychophysiologisch nicht gleichgiltig, ob dem Ohr des Kindes in den ersten Lebensjahren nur wenige mittlere und unreine Schallreize oder zahlreiche, mannigfaltige, reine Tonreize zugeführt werden. Manche auffällige spätere „Lücke der Begabung" findet in solchen Unterlassungssünden der Erziehung ihre Erklärung.

**3. Regelmäßige Übung der Einstellungsmuskeln.** Diese spielt auf dem Gebiet des Gesichts- und des Gehörssinnes die größte Rolle. Dabei wird sie meist in kaum glaublicher Weise vernachlässigt. Erfolgten diese Einstellungen bei dem Kinde nicht zum Teil rein reflektorisch durch kortikale Reflexe, so wäre es um die Einstellung der Reize und daher auch um die Schärfe unserer Gesichts- und Gehörs-Empfindungen schlecht bestellt. Wir dürfen aber keineswegs diesen Reflexen alles überlassen. Durch bewußte Übungen können die Einstellungen noch weit über die Erfolge der einfachen Reflexthätigkeit hinaus vervollkommnet werden. Die erforderlichen Übungen bestehen namentlich in systematischem Fixieren und Horchen. Das Kind muß Objekten, welche

man vor ihm hin und her bewegt, mit den Augen und dem Kopf nach rechts und links, nach oben und unten folgen; es muß bei Annäherung und Entfernung des Objektes die Augenachsen entsprechend einstellen und den Ciliarmuskel kontrahieren bezw. erschlaffen. Daher lasse man später Objekte bald aus größerer, bald aus kleinerer Entfernung beschreiben, lediglich um eine genaue Akkomodation zu erzwingen. Zur Übung der Einstellungsmuskeln des Gehörs spreche man aus größerer Entfernung Worte leise vor und lasse sie nachsprechen. Der Erfolg solcher Übungen ist oft auffällig rasch und groß.

Jena. Ziehen.

## Sinnestäuschungen

s. Hallucinationen

## Sinnestypen

1. Begriff und Arten. 2. Psychologische Erklärung. 3. Pädagogische Bedeutung.

**1. Begriff und Arten.** Bei weitaus den meisten vollsinnigen Menschen setzt sich das Vorstellungsleben aus dem Erwerb der verschiedenen Sinne dergestalt zusammen, daß jeder Sinn den seiner Natur entsprechenden Beitrag für die Vorstellungsthätigkeit leistet. Man hat es hier mit dem gemischten, mittleren, normalen Typus zu thun. Indessen sind die Fälle durchaus nicht selten, in denen bei der Reproduktion das starke, oft beinahe ausschließliche Hervortreten eines bestimmten Sinnesgebietes bemerkt wird, und zwar vollzieht sich dann die Reproduktion mit einer Lebhaftigkeit, die oft nahe an die Klarheit der sinnlichen Wahrnehmung heranreicht.

Natürlich kommen bei dieser einseitigen Vorstellungsverwertung nur diejenigen Sinnesgebiete in Betracht, die ihrer Natur nach für das Geistesleben von hervorragender Bedeutung sind.

Zunächst das Gesicht. Manche Redner haben, wenn sie öffentlich sprechen, das Manuskript vor dem geistigen Auge, wie jener französische Staatsmann, von dem Binet berichtet, daß er in der Rede auf der Tribüne bisweilen gestockt und diesen Umstand den Durchstreichungen und Verbesserungen im Manuskript zugeschrieben habe, das ihm doch nicht wirklich vor Augen war, als er die Rede hielt. Von einem Schweizer Gelehrten erzählt Paulhan, daß es ihm unmöglich sei, einen ihm neu entgegentretenden Namen anders als in geschriebener oder gedruckter Gestalt zu behalten, und daß er sich einer Unterhaltung nur in geschriebener oder gedruckter Gestalt erinnern könne. Queyrat berichtet von einem Freunde, daß es ihm zum Behalten eines Wortes gar nichts nütze, dasselbe zu hören, er müsse es unbedingt sehen: in der Schule habe er von dem mündlichen Unterrichte in Geschichte oder Litteratur gar nichts gehabt, aber eine Viertelstunde Verweilens über dem Lehrbuche sei ihm von großem Vorteil gewesen. Der Rechenkünstler Colburn sah beim Kopfrechnen die Ziffern wie auf eine Schiefertafel geschrieben vor sich, und Bidder sagte: „Wenn ich rechne, so geschieht das immer in sichtbarer Form in meinem Geiste; ich kann mir nicht vorstellen, daß eine andere Weise möglich sei.“ Ähnliches wird von den Rechenkünstlern Buxton und Diamandi berichtet. Séguin und Sollier weisen darauf hin, daß auch schwachsinnige Kinder oft ein derartiges Zifferngedächtnis haben. Eine ähnliche Beobachtung finden wir bei Drobisch. Soviel zur Kennzeichnung des visuellen oder Gesichtstypus.

Beim auditiven oder Gehörstypus sind es die Gehörsvorstellungen, die eine ganz besondere Lebhaftigkeit besitzen und den hauptsächlichsten Stoff der Vorstellungsthätigkeit bilden. Während sich die Vertreter des Gesichtstypus eines Textes nur in geschriebener oder gedruckter Gestalt erinnern, hören die anderen gleichsam den Klang der einzelnen Wörter. „Wenn ich eine Bühnenscene schreibe“, sagte Legouvé zu Scribe, „so höre ich; Sie hingegen sehen. Bei jeder Redensart, die ich zu Papier bringe, höre ich die Stimme der Person an mein Ohr schlagen; bei Ihnen bewegen sich die Schauspieler vor ihren Augen: ich bin Hörer, Sie Zuschauer.“ Der kürzlich verstorbene Deiboeuf sagte von sich selbst: „Im Augenblicke, wo ich schreibe, unterhalte ich mich mit einem vorgestellten Leser; von ihm höre ich Einwände, wenn ich mir über die Sache noch nicht klar bin, und Zweifel, wenn ich deren selber habe.“ Wie schon Ribot in seinem Buche über das Gedächtnis erwähnt hat, giebt es auch Rechenkünstler, die den Gehörstypus zeigen. Am bekanntesten ist unter diesen durch Binets Mitteilungen Inaudi geworden. Schon mit sieben Jahren konnte er im Kopf fünfstellige Zahlen multiplizieren, wozu er nur der Worte bedurfte. Erst im 13. Jahre lernte

er das Lesen und Schreiben. Er löst Aufgaben aus dem Gebiet der vier Spezies, der Wurzelausziehung und den Gleichungen ersten Grades, ohne etwas zu lesen oder zu schreiben oder auf mnemotechnischem Wege zu merken. Als er einer Kommission der französischen Akademie vorgestellt wurde, erklärte er, daß er Gesichtsvorstellungen beim Rechnen gar nicht habe; er höre die Zahlen, das Ohr bewahre sie ihm auf. In einer Unterhaltung mit Charcot versicherte er: „Das Sehen nützt mir gar nichts; ich behalte die Zahlen viel schwerer, wenn sie mir geschrieben gegeben, als wenn sie mir vorgesprochen werden; im ersteren Falle fühle ich mich gehemmt. Auch mag ich die Ziffern nicht selber schreiben; das nützt mir nichts fürs Behalten."

Der Typus des Muskelsinnes, gewöhnlich motorischer oder Bewegungstypus genannt, ist zwar noch viel weniger bekannt und umgrenzt als die beiden bereits erwähnten Typen, aber, wie es scheint, doch nicht selten. Daß man ihn nicht häufiger beobachtet und nicht genauer untersucht hat, findet zum Teil seinen Grund darin, daß die Bedeutung der Bewegungsvorstellungen erst in der neueren Zeit etwas aufgehellt worden ist. Eines der bekannteren Beispiele wird von Galton erwähnt: „Der Oberst Monteroft hat in Nordamerika oft beobachtet, wie junge Indianer, die gelegentlich ins Quartier kamen, sich sehr für Bilder interessierten, die man ihnen zeigte. Der eine von ihnen fuhr mit einem Messer sorgfältig über den Umriß eines Bildes, indem er sagte, daß er auf diese Weise am besten im stande sei, das betreffende Bild zu Hause auszuschneiden". Der Professor der Medizin Ballet in Paris berichtet von sich selbst: „Bei mir haben die Bewegungsvorstellungen unter den gewöhnlichen Umständen des Nachdenkens eine große Macht. Ich habe die ganz klare Empfindung, daß ich, außergewöhnliche Umstände abgerechnet, bei meinen Gedanken weder sehe noch höre; sondern ich spreche innerlich. Wenn ich eine Vorlesung halte, so bin ich selbst bei längerer Übung nicht im stande, sie gleichsam geistig abzulesen, aber mit Hilfe der Muskelempfindungen in den Sprachwerkzeugen erinnere ich mich meiner Gedanken, die ich vorher zu meiner Vorbereitung ausgesprochen habe, ganz deutlich. Meine Artikulationsvorstellungen sagen mir alles wieder." Sehr bemerkenswert ist, was Professor Stricker in Wien in seinen Studien über die Sprech- und Bewegungsvorstellungen von sich selber mitteilt. Bei ihm ist die Erinnerung an eigene Bewegungen oder an bewegte Gegenstände unabänderlich von bestimmten Muskelempfindungen begleitet. Wenn er beispielsweise an einen marschierenden Soldaten denkt, so hat er die Empfindung, als folge er diesem in Schritt und Tritt, und wenn er diese Empfindung gewaltsam unterdrückt und trotzdem seine Aufmerksamkeit im Geiste auf die Gestalt richtet, so scheint es ihm, als sei er gelähmt.

Wir haben den Bewegungstypus einen Sinnestypus genannt, weil bei ihm Vorstellungen, die aus den Empfindungen des sog. Muskelsinnes stammen, die Hauptrolle spielen. Ob man ihn genau genommen als besonderen einfachen Sinnestypus bezeichnen darf, bleibe hier dahingestellt.

**2. Psychologische Erklärung.** Aus der experimentellen Psychologie wissen wir mit ziemlicher Sicherheit, daß alle Prozesse im Vorstellungsleben an körperliche Vorgänge gebunden sind. Der Sitz der geistigen Thätigkeit ist aller Wahrscheinlichkeit nach die Großhirnrinde mit ihren Millionen durch Associationsbahnen verbundener Ganglienzellen. Für manche Sinne hat man in der Großhirnrinde bestimmt abgegrenzte Regionen, Felder, Zentren gefunden, in denen die betreffenden Vorstellungen, wie man sich etwas materialistisch ausdrückt, „deponiert" werden. Jedes Sinneszentrum, sei es nun bestimmt abgegrenzt oder „diffus", umfaßt eine große Gruppe von Ganglienzellen, die untereinander durch Leitungs- oder Associationsbahnen verbunden sind, welche es wahrscheinlich ermöglichen, daß z. B. eine Gesichtsvorstellung an eine andere Gesichtsvorstellung erinnert. Aber auch die einzelnen Sinneszentren stehen wohl untereinander in Verbindung, so daß vermöge dieser Verbindung zusammengesetzte Vorstellungen entstehen, deren Teilvorstellungen verschiedenen Sinnesgebieten angehören, wie beispielsweise die Vorstellung von einer Rose dem Gesichts-, Geruchs- und Tastsinn.

Sind nun die einzelnen Zentren innerhalb ihres eigenen Bereiches ziemlich gleichmäßig ausgebildet und stehen sie auch untereinander in der erforderlichen Beziehung, so haben alle Sinnesgebiete an dem Vorstellungsleben den ihnen zukommenden Anteil, und wir reden alsdann vom gemischten, mittleren, normalen Typus; überragt aber ein Sinnesgebiet die anderen sehr stark an Ausbildung, so haben

wir die einseitigen Typen des Gesichts, des Gehörs, des Muskelsinnes (wenn überhaupt von einem solchen geredet werden darf).

Die Ausbildung der einzelnen Sinneszentren und ihrer Verbindung untereinander beruht auf Anlage, aber auch auf Übung. Demnach erscheint es nicht ausgeschlossen, daß auch bei ursprünglich harmonischer Ausbildung des Gehirns der eine oder andere Typus durch einseitige Inanspruchnahme des betreffenden Sinnes beim Unterricht bis zu einem gewissen Grade künstlich erzeugt werden kann; allein der Unterricht spielt im Verhältnis zu der gesamten Sinneserregung eine viel zu geringe Rolle, als daß die Entstehung eines stark ausgesprochenen Typus darauf zurückgeführt werden könnte, und man wird seine Hauptursache somit in der angeborenen Anlage, vielleicht sogar mit Galton in der Vererbung suchen müssen.

**3. Pädagogische Bedeutung.** Um die Frage nach der Bedeutung der Sinnestypen für die Pädagogik im vollen Umfange zu beantworten, müßte man wissen, welcher Einfluß denselben hinsichtlich des Gefühls- und Willenslebens etwa zukommt. Das weiß man aber bis jetzt noch nicht. In der Geschichte der Psychologie sind zwar Versuche, das Vorwiegen einzelner Sinne in seinem Einflusse auf Gemüt und Willen zu schätzen, keineswegs neu, wenn auch das, was wir Sinnestypen nennen, erst in neuerer Zeit erkannt worden ist. So haben beispielsweise schon George und Schubert hier einen Schlüssel zum Wesen der Temperamente finden wollen, ohne jedoch zu übereinstimmenden Ergebnissen gelangt zu sein. William James hat in seinen Principles of Psychology darauf hingewiesen, wie in dem berühmten von Charcot beobachteten Falle, wo ein völliger Wechsel des Gehörs- und Gesichtstypus bei derselben Person vorlag, auch ein ganz bestimmter Wechsel im Gefühlsleben eintrat; aber es ist zu bedenken, daß es sich hier um einen Wechsel unter stark pathologischen Verhältnissen handelt, die unser Urteil sehr zur Vorsicht mahnen. Wieviel uns weiterhin auch die seelische Eigentümlichkeit Blinder und Tauber lehren mag, so hat doch die psychologische Forschung hier jedenfalls noch ein großes Gebiet vor sich, wenn sie dem Satze Volkmanns (Psychologie I, § 44) die nötige thatsächliche Unterlage verschaffen will: „Eine ursprünglich geringe Differenz würde ausreichen, um weitgehende Unterschiede des Seelenlebens begreiflich zu machen."

Hiernach könnte es einen Augenblick scheinen, als sei die pädagogische Bedeutung der Sinnestypen einstweilen noch völlig in Frage gestellt. Eine einfache Überlegung macht jedoch klar, daß dies keineswegs der Fall ist, wenigstens so weit nicht, als es sich um den Unterricht handelt.

Wenn auch weitaus die meisten Kinder den mittleren, gemischten, normalen Typus zeigen, so giebt es doch in jeder Schulklasse eine verhältnismäßig große Anzahl, bei der das nicht zutrifft, — soll doch allein der Gesichtstypus bei 5 Prozent vorhanden sein. Da es sich nun beim Klassenunterrichte darum handelt, ihn für alle Kinder nutzbar zu machen, so ist es dringend geboten, den Unterrichtsstoff mindestens auf dem Wege des Gesichts, des Gehörs und des Muskelsinnes an die Kinder heranzubringen. Der Entwickelung des normalen Typus kann eine solche Vielseitigkeit nur förderlich sein, während diejenigen Kinder, die ihm nicht angehören, ebenfalls einigermaßen zu ihrem Rechte kommen. Allerdings ist diese Forderung keineswegs neu; sie liegt vielmehr schon in dem alten Satze, daß man anschaulich unterrichten soll, — das Wort Anschauung natürlich im weitesten Sinne genommen. Wer aber unsere gegenwärtige Unterrichtsmethodik genau prüft, wird zugeben müssen, daß die Thatsachen der Forderung noch lange nicht in vollem Umfange entsprechen.

Zunächst machen viele Lehrer trotz aller Betonung der kindlichen Individualität noch den Fehler, daß sie die Art und Weise, wie sie selber am besten etwas auffassen und behalten, auch bei allen Kindern voraussetzen. Zu welchen Mißgriffen das führen kann, besonders wenn der betreffende Lehrer selbst einen einseitigen Typus zeigt, ist mir wiederholt in der Praxis sehr deutlich geworden und leuchtet auch ohne weiteres ein. Hin und wieder findet man sogar in der pädagogischen Litteratur Reformvorschläge, die auf eine solch einseitige Begabung ihrer Urheber zurückweisen, so z. B. bei Miß Hornbrook, die ein gleichsam schriftliches Kopfrechnen, überdies noch in einer ganz bestimmten Form, empfiehlt; so weiterhin bei Fährmann, der dem rhythmischen Zählen im ersten Rechenunterricht eine allgemeine Bedeutung beimißt, die ihm keineswegs zukommt.

Andere Lehrer wiederum, die von ihrer Eigenart abzusehen wissen, richten sich ausschließlich nach dem Erfolge bei der Mehrzahl der Schüler, die ja, wie bereits bemerkt, dem

normalen Typus angehört, und die einseitigen Typen kommen dabei natürlich zu kurz. Man denke beispielsweise an das Kopfrechnen. Da ist zunächst das Behalten der Aufgabe. Das eine Kind muß sie geschrieben vor sich sehen, das andere muß sie vorgesprochen haben, das dritte kann sie nur merken, wenn es sie selber ein oder mehrere Male deutlich hersagt. Und nun das Rechnen selbst. In einem Falle wird „schriftlich im Kopf gerechnet", im andern geschieht es mittelst der Gehörsvorstellungen, im dritten kann die Lösung der Aufgabe nur vor sich gehen, wenn das Kind seine Sprechwerkzeuge in Bewegung setzt. Ferner das Auswendiglernen von Vokabeln, Gedichten u. s. w. Das eine Kind braucht nur zu sehen, das andere nur zu hören, das dritte muß bewegungsmäßig lesen und dies vielleicht noch mit anderen Bewegungen begleiten, um die Sache zu behalten.

Ich glaube nicht zu irren, wenn ich behaupte, daß ein beträchtlicher Teil derjenigen Kinder, die in den Klassen nicht recht mit fortzubringen sind, zu den einseitigen Typen gehört. Hier gilt es notwendig, zu individualisieren, und in besonders hartnäckigen Fällen ist hier ein dankbares Feld für den Privatunterricht. Doch hat sich der Lehrer zu hüten, in eine ganz ausschließliche Pflege des einseitigen Typus zu verfallen, denn wo alles auf eine Spitze gestellt wird, steht die Sache schlimm, wenn einmal, wie in dem von Charcot mitgeteilten Falle, das betreffende Sinneszentrum versagt. Zudem disponiert die starke Pflege eines einseitigen Sinnestypus zu Pseudohalluzinationen (Kandinsky) und Halluzinationen. Doch auch abgesehen von derlei besonderen Möglichkeiten hat man daran festzuhalten, daß der normale Typus für den Menschen unter allen Umständen der bessere ist, woraus folgt, daß ihn der Erzieher bei seinem Zögling nach Möglichkeit anzustreben hat, freilich ohne Gewaltthätigkeit. Das gilt ganz besonders auch von den Wunderkindern.

**Litteratur:** Waitz, Grundlegung der Psychologie. Hamburg 1846. — George, Die fünf Sinne. Berlin 1846. — Beneke, Pragmatische Psychologie. Berlin 1850. — Ribot, Das Gedächtnis und seine Störungen. Hamburg 1882. — Stricker, Studien über die Bewegungsvorstellungen. Wien 1882. — Galton, Inquiries into human faculty. London 1883. — James, The principles of psychology. Vol. II. New York 1890. — Scripture, Arithmetical prodigies (Pedagogical Seminary, Vol. IV, 1. Worcester, Mass., 1891). — Burnham, Individual differences in the imaginations of children (Pedag. Seminary, März 1892). — Queyrat, L'Imagination et ses variétés chez l'enfant. Paris 1893. — Hornbrook, The pedagogical value of number forms (Educational Review, New York, März 1893). — Binet, Les grands calculateurs et joueur d'echecs. Paris 1897. — Ufer, Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. Langensalza, 1895.

Altenburg. Chr. Ufer.

## Sinnliche Gefühle

s. Gefühle

## Sinnlichkeit

Das Wort Sinnlichkeit trägt ein Janusgesicht; das eine Augenpaar blickt ungetrübt auf Leib und Seele als auf reine, natürliche Erscheinungen, das andere schaut auf sie durch die Brille des sittlich-religiösen Gedankens. Jenes erkennt in der Sinnlichkeit den Grundtrieb der Menschennatur, auf welchem ihre Bestimmbarkeit durch äußere Eindrücke beruht und welcher in sinnlichen Trieben, sinnlichen Vorstellungen (des Geruchs, Geschmacks, Gehörs, Gesichts u. s. w.), Gefühlen (durch Licht, Schall u. s. w.) und Begierden zum Ausdrucke kommt. Insofern, als sie die Neigung zu allem darstellt, was uns angenehme Empfindungen durch die Sinne erzeugt, und zur Vernunft in Gegensatz tritt, wird sie Gegenstand sittlicher Beurteilung. Mit dieser Art der Sinnlichkeit als eines sittlichen Fehlers haben wir es hier zu thun. Sie ist nichts anderes als eine Ausartung, als eine vernunftwidrige Steigerung der gesunden, naturgemäßen Sinnlichkeit, als die Vorherrschaft des Körperlichen über das Seelische, des Tierischen über das Geistige. Gesunde Sinnlichkeit ist ein leibliches, intellektuelles und sittliches Gut zugleich, entartete ein körperlicher und sittlicher Mangel. Zu Unrecht stellt darum Schleiermacher Sinnlichkeit als gleichbedeutend mit Sünde hin. Wir meinen vielmehr, daß alle Sünde, alles Böse im Geiste, besonders im Willen, wurzelt und in entarteter Sinnlichkeit sich bethätigt als „Fleischeslust, Augenlust und hoffärtiges Leben," kurz als die Leidenschaft des sinnlichen Genusses als obersten Lebenszweckes (Wollust, Leckerei und Schleckerei, Vergnügungssucht u. d. m.). Treffend schildert diese Zwiespältigkeit von Geist und Genuß Shakespeare in „Othello" (I, 3): „Hätte die Wage unseres Lebens nicht eine Schale voll Vernunft, um einer anderen voll Sinnlichkeit

das Gleichgewicht zu halten, so würde das Blut und die Bösartigkeit unserer Natur uns zu den wunderlichsten Ausschweifungen verführen. Aber wir haben Vernunft, unsere tobenden Leidenschaften, unsere fleischlichen Triebe und zügellosen Lüste abzukühlen." Das Urbild der Sinnlichkeit hat Shakespeare im Caliban („Der Sturm") gezeichnet. Häufig nimmt der Sprachgebrauch das Wort Sinnlichkeit in seiner engsten Bedeutung als geschlechtliche Lüsternheit, Hang zur Wollust, gesteigerten Trieb zur Geschlechtsvereinigung. Mit Trägheit ist öfter ein starker Hang zu grober Sinnlichkeit verbunden, ebenso mit Schwärmerei, Frömmelei (Betschwester — Bettschwester!) und Grausamkeit (vergl. Sallet, Gedichte S. 105). Mächtig beeinflußt wird sie von der Einbildungskraft; Benzel-Sternau nennt diese zutreffend die „Sonne der Sinnlichkeit". Im ganzen „regt sie sich lebhafter und ungestümer in dem physisch stärkeren männlichen Geschlechte, als in der zarten weiblichen Natur." Vergl. H. B. van Weber (a. a. O. 375). Kinder sind, als der Natur am nächsten stehend, am stärksten der Sinnlichkeit hingegeben. Da sie das furchtbarste Hindernis der geistigen Befreiung und der sittlichen Veredelung darstellt, muß ihr die Erziehung die umsichtigste Behandlung angedeihen lassen. Herbart empfiehlt gegen „lüsterne Sinnlichkeit": „genaue Aufsicht, ernsten Tadel, die ganze Strenge sittlicher Grundsätze (a. a. O. I, S. 274). Außerdem schreibt er (a. a. O. II, S. 408): „Hang zur Sinnlichkeit. Ein Radikalfehler. Diät, Abhärtung, feste Regierung, neben der Sorge, die sinnliche Neigung, soweit erlaubt sein kann, durch Befriedigung zu beschwichtigen. Wo geistiges Leben wach ist, da muß es durch den Unterricht in Atem gesetzt werden. Dabei moralische Vorschriften; denn die Selbstbeherrschung ist hier doch am Ende die Hauptsache. Die Erziehung aber kann das Temperament nicht verantworten." Niemeyer bringt in Vorschlag (a. a. O. I, S. 156): „Dem Hange zur Sinnlichkeit überhaupt wirkt man entgegen durch Entfernung alles dessen, wodurch sie genährt wird. Man vermeide 1. alle Verzärtelung, Verweichlichung; 2. alle Befriedigung jedes Wunsches; 3. mütterliche, aber eigentlich kindische schwache Besorgtheit für jede Bequemlichkeit des Kindes; 4. Unterhaltung der Phantasie mit bevorstehenden sinnlichen Genüssen. An dessen Stelle trete a) frühe Abhärtung, Gewöhnung an Beschwerden und Mühseligkeiten; b) Kultur des Geistes und Erweckung des Interesses am Schönen, Wahren und Guten; c) lebendige Darstellung des Verächtlichen der rohen Sinnlichkeit und der Gefahr, durch Nährung der feineren in die gröbere zu verfallen, durch verachtende Urteile über Menschen, denen sinnliche Genüsse das höchste Gut sind; d) durch oft veranlaßten Wetteifer, sich mit anderen in Erduldung des Unangenehmen, der Witterung, der schlechten Kost, sonstiger Entbehrungen zu messen." Soweit sich Sinnlichkeit als Merkmal seelischer Erkrankung erweist, tritt zu den pädagogischen Maßnahmen der Beistand des Seelenarztes.

Leipzig. Gustav Siegert.

## Sitte und Sittlichkeit

1. Etymologie des Wortes Sitte. 2. Sitte im Unterschied von Gewohnheit. 3. Von der Mode. 4. Vom Instinkt. 5. Vom Brauch. 6. Vom Gesetz. 7. Definition. 8. Ursprung. 9. Sittlichkeit. 10. Sitte und Erziehung.

**1. Etymologie.** Die Wörter: Sitte, gotisch sidus, sanskrit svadha, griechisch ἔθος oder ἦθος, lateinisch suetus, consuetudo sind ihrem Ursprung nach identisch, gehen wahrscheinlich zurück auf sva sein (suus) und dha thun, also sva-dha = das zu eigen Gemachte. Sie bezeichnen Sitz, Wohnung, Gewohnheit. (Vergl. Curtius: Griechische Etymologie, S. 251.)

**2. Gewohnheit** umfaßt jede Art des willkürlichen Handelns, die sich ein einzelner aus irgend einem Grunde zu eigen gemacht hat. Von der Sitte unterscheidet sie sich dadurch, daß die Gewohnheit sich auf eine einzelne Person bezieht und deren individuelle Regeln des Handelns bezeichnet, Sitte aber ist die Gewohnheit einer größeren oder kleineren Gemeinschaft, namentlich eines Volkes. Nur im Plural spricht man auch von den guten und schlechten Sitten eines einzelnen. Über den pädagogischen Wert der Gewohnheit vergleiche den Artikel: Gewöhnung und Alumnat.

Dem Gewohnten als dem Bleibenden, Dauernden steht gegenüber die Mode.

**3. Mode.** Sie ist auch einer größeren Gesellschaft gemeinsam, aber im Gegensatz zu der Volkstracht, ist die Kleidermode beständigen Veränderungen unterworfen. Das Bestreben der Mode ist, die höheren Gesellschaftsklassen abzuscheiden von den niederen oder richtiger von den mittleren; denn die unteren kommen

dabei nicht in Betracht, da die Gefahr für die höheren Klaſſen, mit den unteren verwechſelt zu werden, ſchon von ſelbſt ausgeſchloſſen iſt. Die Mode iſt die unausgeſetzt von neuem aufgeführte, weil ſtets von neuem niedergeriſſene Schranke, durch welche ſich die vornehme Welt von der mittleren Geſellſchaft abzuſperren ſucht, es iſt die Hetzjagd der Standeseitelkeit. Daraus erklären ſich die charakteriſtiſchen Züge der Mode. Zuerſt ihre Entſtehung in den höheren Geſellſchaftskreiſen, ſie geht von oben nach unten, von den tonangebenden Kreiſen aus, die freilich oft nicht tonangebend ſein ſollten, z. B. wenn die Mode von Händlern ausgeht, die eine Ware in die Mode bringen wollen, oder von der Demimonde, die eben auffallen will. Die Mode wird von den mittleren Ständen nachgeahmt, weil man gern für etwas Höheres angeſehen werden, mit zur Geſellſchaft gehören möchte. Iſt ſie von den mittleren Ständen angenommen, ſo muß die Mode wechſeln und zwar nicht im kontinuierlichen Fortgang des Bisherigen, ſondern im auffallenden Gegenſatz dazu als Neuheit. Und da im Zeitalter des Verkehrs eine Mode ſehr ſchnell Verbreitung findet, muß deren Wechſel immer ſchneller werden. (Ihering.)

Über die pädagogiſche Bedeutung der Mode bei Schülern, Schülerinnen und Lehrern vergleiche den Artikel: Kleidung und ein Wort von A. H. Francke in ſeiner nützlichen und nötigen Handleitung zu wohlanſtändigen Sitten 1733 S. 35: Man ſoll nicht abſichtlich oder aus Nachläſſigkeit von der einmal üblichen Tracht abweichen, aber ebenſowenig ſich der Mode ſklaviſch unterwerfen, ſondern den Vernünftigſten nachfolgen: Dieſe beſchneiden ſoviel wie möglich den Überfluß und die Thorheit der Trachten und bringen ſie zu einer nutzbaren Bequemlichkeit." Übrigens betrifft die Mode wohl vorzugsweiſe aber nicht allein die Kleidung. Ihr unterliegt z. B. die Art wie jemand beim Eſſen Meſſer und Gabel braucht, wie er die Hand giebt, wie er grüßt, wie er andere anredet, wie Bücher gedruckt und eingebunden werden u. ſ. w.

**4. Inſtinkt.** Das Gegenſtück zu der immer beweglichen Mode iſt der ſich faſt ganz gleichbleibende Inſtinkt der Tiere. Er iſt wie die Sitte einer größeren Gemeinſchaft, nämlich einer ganzen Klaſſe von Tieren eigen, iſt auch eine Gewohnheit, aber mehr als das, iſt nichts Willkürliches, nichts Bewußtes, ſondern eine unwillkürliche Handlung. Paulſen nennt die Sitten der Menſchen das homologe Organ zu den Inſtinkten des Tierlebens. Sie gleichen ihnen darin, daß ſie zweckmäßige, ſtereotype Verfahrungsweiſen zur Löſung komplizierter Lebensaufgaben ſind; ebenſo darin, daß ſie ohne Einſicht in ihre Zweckmäßigkeit geübt werden: ſie bilden eine Gattungsintelligenz, an der das Individuum teil hat. Da es um ſie weiß, ſo kann man die Sitten als zum Bewußtſein gekommene Inſtinkte erklären."

Wie er auch immer entſtanden ſein mag, jetzt iſt der Inſtinkt ein mechaniſcher Zwang, dem das Tier gehorchen muß und zwar jedes Exemplar der betreffenden Art in nahezu gleicher Weiſe. Ein europäiſches Kind unter Chineſen verſetzt, würde chineſiſche Sitten annehmen, ein Tier dahin verſetzt, wird demſelben Inſtinkte folgen, wie anderwärts. Auch der Menſch hat Inſtinkt, aber der Nahrungs- und Fortpflanzungsinſtinkt iſt keine Sitte, ſondern Natur, allein ein großer Teil der Sitten ſchließt ſich an die natürlichen Inſtinkte oder Bedürfniſſe an, wie die Sitten beim Eſſen, Wohnen, bei der Ehe u. ſ. w.

**5. Brauch.** Weiter unterſcheidet ſich die Sitte vom Brauch. Der Brauch iſt wie die Sitte die Gewohnheit einer Geſamtheit. Es iſt Brauch, daß in einer Gegend, wo das Holz billig iſt, Holz, anderwärts Torf oder Kohle gebrannt; daß hier mehr Bier, dort mehr Wein getrunken wird; daß in der einen Gegend zur Bekleidung Wolle, in einer anderen Baumwolle; hier zur Bedachung Ziegeln, dort Schiefer oder Schindeln verwandt werden. Dergleichen Bräuche beruhen auf einer gewiſſen äußeren Notwendigkeit, auf dem eigenen Intereſſe jedes einzelnen. Jeder einzelne und jede Gemeinſchaft würde in den meiſten Fällen immer wieder von ſelbſt durch ihre eigenen Intereſſen geleitet auf jene Bräuche kommen, auch wenn man nicht im Zuſammenhang mit der bisherigen Bevölkerung jener Gegenden ſtände. Aber wie auch ſonſt Familien-, Stammes-, Volksbräuche entſtanden ſein mögen, von der Sitte unterſcheidet ſich die ſoziale Gewohnheit des Brauchs, einmal ſchon dadurch, daß man Bräuche einer jeden Geſellſchaft beilegt, Sitten aber meiſt nur den natürlich entſtandenen Gemeinſchaften eines Stammes oder Volkes, ſodann fehlt dem Brauche die Norm. Nicht äußeres Intereſſe, nicht willkürlich angenommene Gewohnheit, ſondern der bewußte Zuſammenhang mit den Vorfahren, eine Art moraliſcher

Zwang ist es, der für die Befolgung der Sitte die Norm giebt.

**6. Gesetz.** Durch den moralischen Zwang unterscheidet sich die Sitte endlich vom Gesetz und vom Recht, die eine physische Strafe gegen die Übertreter bestimmen. Zwar fehlt es auch der Sitte nicht an Zwangsmitteln. Dieselben sind aber wie die Sitte selbst unverbindlicher Art: sie bestehen weder in innern Pflichtgeboten, wie die sittlichen Gesetze, noch in äußern Strafandrohungen, wie die Strafgesetze. Das Zwingende der Sitte liegt einmal in der mit dem Nachahmungstrieb zusammenhängenden Scheu des Menschen, sich von seinesgleichen auffallend zu unterscheiden, und sodann in den gesellschaftlichen Nachteilen, welche in der Form übler Nachrede und Zurücksetzungen jede größere Abweichung von dem üblichen, normalen Verhalten mit sich führt. Die Scheu, andern zu mißfallen, wirkt auf die meisten Gemüter wie ein böses Gewissen, und die gesellschaftlichen Nachteile, die mit Nicht-Befolgung einer Sitte zuweilen verbunden ist (Boykottieren) können empfindlicher sein, als Strafen des Staates gegen Gesetzesübertretungen. (Wundt.)

Anfangs ist kein Unterschied zwischen Sitte, Recht und Gesetz. Die Sitte ist das Gesetz, und Gesetz ist Sitte. Es bestehen noch keine oder nur wenige geschriebene Gesetze, bis die Staatsgewalt sich der Gebiete des Rechts, der Gesetze und Strafe bemächtigt. Ehe dies geschieht, gilt die Sitte als das ungeschriebene Gesetz, und die Kraft des Gesetzes besteht anfangs nicht in der Strafandrohung des Staates, sondern in der Gewohnheit und Sitte. In diesem Sinne sagt Tacitus von den Germanen: bei ihnen wirken gute Sitten mehr als anderwärts gute Gesetze. Aber auch von den Römern sagt Ennius: der römische Staat gründet sich auf seine alten Sitten (Moribus antiquis res stat Romana virisque). Und auf Island soll es heute noch so sein. Die hier angegebenen Unterschiede von Gewohnheit, Brauch, Sitte, Gesetz, Recht werden natürlich weder in der Volkssprache noch von unseren Klassikern streng innegehalten, sucht man aber die verwandten Begriffe in der angegebenen Weise auseinanderzuhalten, so kommt man zu folgenden Begriffsbestimmungen des Wortes Sitte.

**7. Definition.** Die Sitte ist eine Norm des willkürlichen Handelns, welches bei einer Volks- oder Stammesgemeinschaft herrschend ist, ohne daß sie auf ausdrückliche Befehle und durch Strafen, die auf Nichtbefolgung gesetzt sind, erzwungen wird. (Wundt.) Oder: Sitte ist der Inbegriff der in einem gewissen Menschenkreise durch allgemeine Anerkennung und Übung zur Geltung gebrachten Verhaltungsregeln für die verschiedenen Vorfälle des praktischen Lebens (Lindner, Encykl. Handbuch der Erziehungsk.). Oder: Mit dem Worte Sitte bezeichnen wir heutzutage immer ein gemeinsames zur charakteristischen Lebensgestaltung irgend einer Gemeinschaft von Menschen gehöriges Thun, eine Lebensnorm, die einen Kreis von Menschen in der Art bestimmt, daß sie wie ein Gesetz (ja pünktlicher und williger als jedes förmliche Gesetz) beobachtet wird, ohne daß eine äußere Vorschrift dafür bestünde, oder eine gesetzliche Autorität dazu nötigte. (Palmer in Schmids pädagog. Handbuch.) Sitte ist im allgemeinen alles bei irgend einer Gesamtheit, in einem Stamm oder einer Stadt, Geübte, Gewohnte, Gebräuchliche. (Lazarus.) Die Sitte ist die durch alle Eigentümlichkeiten der einzelnen hindurchgehende Gleichheit, der Typus in der sittlichen Thätigkeit. (Schleiermacher.) Sitte ist die gewohnheitsmäßige Ausgestaltung der immanenten Gesetze der Gemeinschaftsbewegung in normative und imperative Formen. (v. Öttingen.) Die Sitte ist das Leben selbst, gefaßt in die Reinheit naiven Volksbewußtseins und gehalten im Zauber naturwüchsig entstandener, anmutender Formen. (O. Frick.)

**8. Ursprung.** Wie bei allem, was aus vorgeschichtlicher Zeit stammt, z. B. Sprache, Religion, Recht, Staat, Ehe u. s. w. hat man sich auch bei dem Versuche, die Entstehung der Sitte zu erklären vor drei Erklärungsweisen zu hüten. Einmal heißt es: gewisse Sitten stammen von Gott oder Göttern, zum andern von Königen, Stammvätern, Gesetzgebern, drittens, sie sind zu gewissen Zwecken erfunden. In den letzten Fehler sind z. B. auch so bedeutende Sittenforscher gefallen wie Ihering und Max Müller. Dieser bemerkt z. B. zur Erklärung der weitverbreiteten, sonderbaren Sitte der Couvade, daß sich nämlich der Mann als scheinbar krank zu Bett legt, wenn ihm ein Kind geboren ist: „So seltsam sich auch im Verlauf der Zeiten Sitten gestalten mögen, so haben sie doch gewöhnlich sehr einfache Anfänge. Wenn wir nun auch die Behandlung, die noch heutzutage unter uns einem Ehemann bei der Entbindung seiner Frau nicht

allein von seiten der Schwiegermütter, Schwägerinnen, und anderer weiblicher Verwandten, sondern auch von Ammen und jedem sich wichtig machenden Dienstmädchen zu teil wird, nicht übertreiben wollen, so kann man doch nicht leugnen, daß es allgemein vermerkt wird, daß während seine Frau Schmerzen leidet, er, der Urheber, von aller Pein frei ist, und daß wenn irgend ein Versehen geschieht, wofür man ihn tadeln kann, er sicher davon hören wird. Wenn seine Stiefeln knarren, wenn sein Hund bellt, wenn das Stroh nicht gehörig hingelegt ist, erhält er nicht seinen Teil? Würde er nicht am besten thun, sogleich selbst zu Bette zu gehen und nicht eher aufzustehen, als bis alles vorbei ist? Wenn in unserem hochzivilisierten Zeitalter etwas derartiges vorkommt, so können wir uns vielleicht vorstellen, wie es bei den nomadischen Rassen gewesen sein muß ... Die ursprüngliche Absicht ist leicht erkennbar. Der Ehemann sollte sich vor und nach der Geburt des Kindes ruhig verhalten, und seine Hausgevatterinnen sagten ihm, daß er, wenn er auf die Jagd ginge und betrunken nach Hause käme, dem Kinde schaden würde. Im Falle das Kind stürbe, würde sein Mangel an Rücksicht daran schuld sein.*)

In denselben Fehler, für uns unverständliche Sitten Gründe und Motive anzunehmen, die allenfalls unseren Gefühlen und Überlegungen entsprechen, verfällt Ihering z. B. bei Erklärung der Leichenschmäuse. Um ein recht zahlreiches Leichengefolge anzulocken und also dem Toten möglichst große Ehre zu erweisen, gaben die Hinterbliebenen den sich einfindenden Gästen als Lohn ihrer Mühe ein großes Gastmahl. Das Mittel war von demjenigen, der zuerst darauf verfiel, geschickt gewählt und er wußte auch sehr gut, warum er die Erquickung erst nach der Bestattung verabreichte und nicht, was doch das Natürlichste gewesen wäre, schon vorher. Das Mittel bewährte sich, andere folgten dem Beispiel.**) Mit Recht bemerkt Wundt gegen derartige Erklärungen: „Niemals dürfen wir uns verführen lassen, die Motive, aus denen etwa der heutige Kulturmensch auf eine bestimmte Lebensgewohnheit verfallen könnte, für diejenige zu halten, durch welche die Sitte dereinst thatsächlich ins Leben gerufen wurde."

Die Entstehung aller dieser Sitten, die uns jetzt oft so anstößig oder unverständlich sind oder nur noch als Scherz und Spiel geübt werden, sind Überbleibsel aus einer Zeit, wo Religion, Moral, Recht und Politik noch ungeschieden waren, wo im Grunde genommen allen derartigen Handlungen religiöse, wir würden sagen, abergläubische Motive zu Grunde lagen. Sie waren anfänglich Kultushandlungen und hatten ihre verblindende Kraft in der Gemeinsamkeit des Kultus und in der Wichtigkeit, die man demselben hinsichtlich der Gunst oder Ungunst der Götter zuschrieb. So liegt der Couvade der Glaube an eine geheimnisvolle Verbindung von Vater und Kind, so den Leichenschmäusen das Bestreben zu Grunde, dem abgeschiedenen Geist ein Mahl zu geben und ihn so günstig zu stimmen, zugleich auch die feierliche Besitznahme der Hinterlassenschaft von seiten der Erben vor Zeugen. So erinnern viele zum Scherz gewordene Hochzeitspiele oder Sitten an die Zeit, da die Braut erkämpft oder gekauft wurde.

Zur Erklärung des Ursprungs der Sitten bemerkt Lazarus: Unstreitig sind die Gefühle des Urmenschen stärker, erregter, heftiger als die der gebildeten Zeiten, sie reflektierten fast alle sofort in Handlungen. Und erst aus seinen Handlungen verstand der Urmensch seine Gefühle. Nun lebte der Urmensch in einer Gesellschaft von Gleichgeschaffenen. Die Ausbildung der Individualität ist erst das Produkt der Geschichte. Wie der eine seine That versteht, so verstehen sie alle Genossen, denn sie alle fühlen durchschnittlich dasselbe. Unter gleichen Umständen wird von allen das Gleiche gedacht und gefühlt und infolgedessen das Gleiche gethan. Was einmal gethan ist, wiederholt sich bei gleichen oder ähnlichen Anlässen. Es tritt dazu die Freude des leichten Flusses der Vorstellungen bei Wiederholung des Bekannten, die Erinnerung u. s. w. Und so kann man, wie bei der Sprache, nicht von einzelnen Erfindern der Sitte reden. Der eine mag dies, der andere jenes dazu beigetragen haben, als Ganzes, als fertige Sitte ist sie eine gemeinsame Schöpfung, die sich schon deshalb nicht in individuelle Elemente zerlegen läßt, weil die vollkommen gleichzeitige Wirksamkeit jener individuellen Faktoren es dem einzelnen unmöglich macht, zu trennen, was aus ihm selber kommt, von dem, was er anderen verdankt. Gewiß hat der Einfluß hervorragender Geister auch in der Geschichte der Sitte niemals ganz gefehlt. Aber insoweit wir ihn

*) M. Müller: Essays II. 1889. S. 247 f.
**) Ihering, Zweck im Recht. II, 224 ff.

überhaupt nachweisen können, verschwindet er um so mehr in einer Summe unabsehbarer Teilkräfte, in je entferntere Vergangenheit wir die Geschichte der Sitte zurückverfolgen (Wundt).

Wenn nun Einzelne nicht die Sitten erfanden und einführten, so sind doch oft vorhandene Sitten vielfach durch Weise, Könige und Propheten umgedeutet und gemildert worden. So handelte die Kirche vielfach, als sie in Deutschland eindrang und sich befestigte; viele noch jetzt geübte Sitten schreiben sich aus Anordnungen aus der Zeit Karls des Großen her, z. B. das Verhalten beim Gewitter, beim Anfang eines Krieges.*)

Da die Sitte die Form ist für irgend einen Gedanken, eine Erinnerung, ein Gefühl, einen Glauben, so sieht man deren Berührung mit dem Ästhetischen. Der Gedanke, der sich etwa im Gruß ausspricht, kann mehr oder weniger anmutend ausgedrückt werden, er kann eine mehr oder weniger schöne Form haben. Die Form, in welcher die Sitte ihre Gedanken darstellt oder verleiblicht, kann Gebärde, Wort, Gesang, Handlung, kurz alles sein, wodurch die Kunst etwas darzustellen pflegt. Ja, Sitten darzustellen, hat sich die Kunst vielfach geradezu zur Aufgabe gemacht. Das Genre ist ja soviel wie Sittenbild, oder man denke an das Idyll, an die Dorfgeschichte. Hier erscheint überall die Sitte in mehr oder weniger idealer Gestalt. Und wieviel Poesie liegt nicht in der Sitte, nach der der Doge von Venedig sich mit dem Meere vermählte, oder wenn der Sultan am Tage der Thronbesteigung sich mit dem Schwerte des Propheten umgürtet, oder unsere Könige ihre Krone vom Altar nehmen und sich selbst auf das Haupt setzen.

So hat auch alles, was wir Anstand oder feine Sitte nennen, eine enge Beziehung zum Ästhetischen. Und wenn es bei Goethe heißt: nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte, so will er zunächst mit Sitte die Gebundenheit an das Herkömmliche, aber gewiß zugleich auch die Schönheit der Sitte bezeichnen. Und wenn Uhland sagt: er thät mit Sitten des Königs Tochter (zum Tanze) bitten, so meint er feine, ritterliche, höfische Sitten.

**9. Sittlichkeit.** Sittsamkeit ist die Beobachtung bestehender Sitten; Selbstbestimmung infolge freier sittlicher Überlegung ist Sittlichkeit (Lindner). Insofern stehen Sittsamkeit und Sittlichkeit in einem gewissen Gegensatz, sie verhalten sich etwa wie Legalität und Moralität. Bei der Sittsamkeit läßt sich der Mensch ganz von dem leiten, was in einer Gemeinschaft für gut und recht gilt. In der Sittlichkeit erhebt er sich als einzelner über das Bestehende und unterwirft es seinem eigenen Urteile. Darum hat man gefragt: sind die Wörter: Sittlich, Sittlichkeit, Sittenlehre richtig gewählt? Sie bezeichnen dem Wortlaut nach ein Gebundensein an gemeinschaftliche Sitten, dem jetzigen Sinne nach aber eine Erhebung des Selbstbewußtseins des Einzelnen über diese Gebundenheit. So heißt es z. B. in Schleiermachers Buch „Die christliche Sitte S. 33: Die christliche Sittenlehre ist die Beschreibung derjenigen Handlungsweise, welche aus der Herrschaft des christlich bestimmten religiösen Selbstbewußtseins (nicht Volks- oder Gemeinschaftsbewußtsein) entsteht." Darum wird gefragt, ob wir das Wort Sittlichkeit nicht besser ganz vermeiden sollten. Da das, was wir Sittlichkeit nennen, nach allen Seiten in der Bibel und in den Schriften Luthers genügend beleuchtet sei, während das Wort selbst sittlich oder Sittlichkeit nie gebraucht werde, so könnten wir es jedenfalls entbehren ohne die Sache zu schädigen und würden also ein sprachlich zweifelhaftes Wort vermeiden.*)

Und allerdings ist zuzugeben, daß das Wort Sittlichkeit in dem Sinne, wie es in der Wissenschaft gebraucht wird, nicht volkstümlich ist. Das Volk spricht von Tugend, von Gewissenhaftigkeit, Treue, Liebe u. s. w., also von einzelnen Erweisungen der Sittlichkeit, oder wo es von Sittlichkeit und Unsittlichkeit redet, meint es die Keuschheit. Auch Wundt bemerkt: Der Gebrauch des Wortes Sittlichkeit ist ein esoterischer. Das Sittliche kennt der gemeine Mann kaum anders als in seinen Gestaltungen. Dinter suchte seiner Zeit das Wort in die Volksschule und damit ins Volk einzuführen. Er läßt in seinen Unterredungen VI, 1871, S. 41 die Frage: wann bist du ein sittlich guter Mensch? beantworten: Wenn ich den redlichen, beharrlichen und allgemeinen Willen habe, recht zu handeln und recht zu denken.

Jedenfalls wird sich jetzt in der Wissenschaft das Wort sittlich mit seinen Ableitungen

*) Vergl. Hauck, Kirchengeschichte I, 229 u. II, 650, 670.

*) Neue kirchliche Zeitschrift von Holzhausen, 2. Jahrgang 1891, S. 469 und 1898, S. 393. Ebensowenig findet man in der Bibel die Wörter Selbstsucht, Eigenliebe, Eigennutz, Gewissenhaftigkeit.

kaum entbehren lassen. Brauchen wir es also, wie man sonst moralisch oder ethisch anwendet. Vergl. Artikel Ethik und Gewissen und Gewissensbildung.

Das Sittliche hebt mit der Sitte an. Die Sitte bringt einen Zwiespalt in den Menschen. Die Naturseite des Menschen geht „auf willkürliche Lust und lustige Willkür" aus, sie sucht Befriedigung jeder aufsteigenden Begierde auf dem kürzesten Wege. Dem tritt die Sitte entgegen, sie bindet z. B. die Mahlzeit an gewisse Zeiten, lehrt Rücksicht nehmen auf andere, kurz fast jede Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und Begierden umgiebt sie mit gewissen Formen. Indem die Sitte die allgemeine Norm der individuellen Willkür entgegensetzt, indem sie einen moralischen Zwang gegen natürliches Sichgehenlassen ausübt, wird sie eine Erzieherin zur Pflicht. Die Sitte unterscheidet den Menschen vom Tiere und den gesitteten Menschen von ungesitteten oder wilden.*) Freilich ganz ungesittete, d. h. Völker ohne alle Sitte giebt es nicht. Jedes Volk hat seine Sitten, und je weniger es deren hat, um so treuer werden sie beobachtet. So steht also in jedem Menschen der Willkür der Naturseite die Sitte als etwas Festes, Geregeltes als Norm gegenüber. Und das ist jetzt noch immer so. Jeder Mensch muß sich erst in Sitte und Unterordnung hineinleben und die spröde Naturseite in sich überwinden, und man weiß, wie oft und gern diese Schranke der Sitte durchbrochen wird. Hat doch fast jedes gebildete Volk noch besondere Feste, Saturnalien, Karneval u. s. w., in deren Feier die Aufhebung und das Gegenteil der Sitte zur Sitte gehört. Da bricht die durch die Sitte gezähmte Natur wieder durch, da darf der Hindu Fleisch essen, der Sklave befehlen u. s. w. In seinen Festen kehrt der Mensch gar oft zur ursprünglichen Naturroheit zurück.**)

Gerade bei dergleichen Gelegenheiten lernt man den sittlichen oder doch sittigenden Einfluß der Sitte erkennen. „Wo nun die Macht der Sitte die einzelnen Antriebe, die instinktiven Neigungen, die natürlichen, abspringenden, singulären, wilden Vorgänge des Lebens wie ein Netz umspannt, oder wo sie als ein organisches Centrum die niederen Prozesse der natürlichen Antriebe, die Attraktion und Repulsion der Lust und Unlust, die chemischen Wahlverwandtschaften der Zuneigung und Abneigung in den Dienst eines geordneten Organismus führt: da ist Menschentum vorhanden. Die erste und größte Probe dieser Macht zeigt sich dann und da, wo die Sitte gegen Neigung erfüllt werden soll und wird. Daraus entspringt ein ganz neues Gefühl der Befriedigung: sittliche Zufriedenheit und Siegesfreude" (Lazarus).

Vor dieser sittlichen Siegesfreude liegt der Zustand des Urteilens und Schwankens. Wo der Zwiespalt zwischen der Naturseite und der Sitte bemerkt und gefühlt wird, wo ein Schwanken eintritt, wo gefragt wird, soll ich, darf ich, muß ich oder gar darf man? Da wird über den Wert der Sitte geurteilt, da wird die Sitte als Norm anerkannt oder abgelehnt. Damit ist der Prozeß sittlicher Überlegung eingeleitet. Was nun den Maßstab der Beurteilung abgiebt, wird zunächst die Rücksicht auf das Herkommen, auf das Angenehme, Nützliche sein, aber es kann nicht ausbleiben, daß sich auch eine rein sittliche, völlig uninteressierte Beurteilung geltend macht, zumal wo die Sitten verschiedener Stämme miteinander verglichen werden, oder wo die Phantasie thätig ist und einen Zustand mit anderen Sitten ausmalt.

Zuvörderst freilich wird das Gewohnte, Nationale, Lust- und Ehre Bringende gelobt. Was wider die bestehenden nationalen Sitten verstößt, wird als unsittlich getadelt, nicht weil es nicht sein soll, sondern weil es mit den herkömmlichen sozialen Einrichtungen nicht sein noch bestehen kann. Dann folgt eine lange Zeit, in der diese mit rein sittlichen Urteilen und Vorschriften auf die gleiche Stufe gestellt werden. So oft bei Homer, in den Sprüchen Salomos und des Siraciden. Aristophanes tadelt an Sokrates jedes Abweichen von den alt-athenischen Sitten in ganz gleicher Weise: Unbescheidenheit, warme Bäder, Gottlosigkeit, weichliche Musik u. s. w. Der „wälsche Gast" von Thomasin schreibt mit gleicher Bedeutsamkeit vor, daß man das Brot nicht vor der Suppe essen, nicht sitzen soll Bein über Bein geschlagen, daß man den Bedürftigen helfen

*) In den deutschen Liedern bis ins Mittelalter hinein heißt Sitte oft soviel wie Zucht und das Gegenteil die Wilde, d. h. ein Umherirren in der Wildnis, die Unbezähmbarkeit. Freybe: Altdeutsches Leben 1878 I, S. 161. Auch Schiller: Fernen Inseln des Meeres sandtet ihr Sitten und Kunst.

**) Vgl. Westmann: Geschichte der christlichen Sitte I, S. 145. O. Flügel: Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker, S. 189.

fall; Tugend, Hübschheit, Zucht, Sitte, Frumkeit sind dasselbe. Gurnemann giebt dem Parzival die Ermahnungen zur Barmherzigkeit, Milde, Demut, Mäßigkeit in demselben Ton als: er solle sich den Eisenrast abwaschen, wenn er die Rüstung ablegt.

Aber fast bei allen höher stehenden Völkern ist namentlich unter Führung von Weisen oder Propheten die weitere Scheidung des bloßen Rituellen oder Sittengemäßen von dem wahrhaft Sittlichen eingetreten. Sittsamkeit und Sittlichkeit werden unterschieden. Es wird ein Maßstab gewonnen, wonach gewisse Sitten als Unsitten, d. h. als Sitten, die nicht Sitte sein sollten, bezeichnet und verabscheut werden, und wo die herrschenden Sitten nicht selten geradezu Gewissenslähmungen und Sittlichkeitshemmungen sind.*) Und zwar ist bei den Völkern, die sich überhaupt zu wissenschaftlichen Betrachtungen der Ethik erhaben haben, der Anstoß dazu meist ausgegangen von dem Überhandnehmen schlechter Sitten, die zur Rüge aufforderten und bei einzelnen Männern im Gegensatz zu den verworrenen Ansichten des gemeinen Lebens oder zu dem gedankenlosen Befolgen des Herkommens oder zu den Sophistereien der kultivierten Gesellschaft die Frage nach dem eigentlich Löblichen und Tadelnswerten, Geziemenden und Unziemenden, Gerechten und Ungerechten kurz nach dem Sittlichen hervortreten ließen. So Sokrates und Kant ihrer schlaffen Zeit gegenüber. Wird doch bei den alten Römern es als Sprichwort oft angeführt: die besten Gesetze kommen von den schlechtesten Sitten.

Indessen weiß man, daß schlaffe Zeiten nicht so leicht durch eine straffe Ethik gebessert werden, auch nicht dadurch daß diese anerkannt wird. Nicht einmal die Staatsgesetze vermögen Unsitten auszurotten, wie man am Duell, an der Blutrache sieht, ja auf den Grenzgebieten Indiens wird trotz aller Verbote noch immer hier und da eine Witwe verbrannt, und man denke, wie lange sich Zauberei trotz Aufklärung und trotz Verbot und Strafe auch bei uns erhalten hat. Vergl. den Artikel Aberglaube.

Nachdem das sittliche Urteil über die Sitte wachgerufen ist, kann deren Wert in pädagogischer Beziehung erwogen werden.

*) Jhering bemerkt, die Sprache bezeichnet mit dem Singular Sitte vorzugsweise die gute Sitte, während sie unter dem Plural die Sitten sowohl gute als schlechte verstehe.

**10. Sitte und Erziehung.** Es versteht sich von selbst, daß die Erziehung sehr genau zu unterscheiden hat zwischen Sitten, die sittlich zu billigen oder doch zu dulden, und solchen, die entschieden sittlich zu verwerfen sind, sei es daß sie geradezu Unsittliches fordern wie z. B. viele sog. Handwerkssitten auf Betrug hinauslaufen, sei es daß sie die Kinder sittlich gefährden. Ob man bedenkliche Sitten dulden oder sich fremden Sitten anschließen und die Irrtümer ganzer Völker schonen dürfe, darüber hatte 1780 die preußische Akademie der Wissenschaften eine Preisaufgabe gestellt. Die eine Bearbeitung von Castillon bejahte, die andere von Beker verneinte die Frage entschieden. Die Erziehung wird hier überall den streng sittlichen Maßstab anzulegen haben. Sie wird schonen, dulden, pflegen, was irgendwie nicht geradezu gegen die Sittlichkeit verstößt. Schonung und Duldung gegen unbedenkliche Sitten und Anschauungen anderer gebietet das Wohlwollen und die Achtung gegen andere. Ein Angriff auf unsere heimischen Sitten gilt uns als ein Angriff auf uns selbst und auf die Personen, von denen wir die Sitten überkommen haben. Dergleichen Sitten gelten als ein zu Recht bestehendes Besitzium ihrer Träger, das wie jedes Eigentum zu achten ist, weil jede Verletzung Streit erregt. Endlich wird die Billigkeit fordern, das zu schonen, worin wir selbst geschont sein wollen.

Aber nicht nur Duldung, auch Pflege ist zu fordern. Denn wie bereits gesagt, die Sitte selbst erzieht schon dadurch, daß sie die rohe Natur bändigt. Die Beobachtung, auch die blinde nur gewohnheitsmäßige Beobachtung der herrschenden (sittlich unbedenklichen) Sitten fördert die von der Idee der Vollkommenheit geforderten formalen Tugenden der Besonnenheit, der Selbstbeherrschung, des Gehorsams, der Rücksichtnahme auf andere. Man vergleiche dazu die Artikel Regierung und Gehorsam. „Die Sitte überhebt den Menschen der unter Umständen so schwierigen Überlegung und Selbstbestimmung und zeigt ihm den geebneten Pfad, den er ruhigen Gewissens wandeln kann, gute Gewohnheiten ersetzen viele gute Grundsätze; die Sittlichkeit ist nur der Kompaß, der dem auf der offenen See des Lebens Steuernden die Fahrrichtung anzeigt. Die Sitte ist da, bevor noch der Einzelne zum Handeln kommt; die Sittlichkeit ist etwas, was er erst schaffen soll durch Anwendung der ewigen, un-

verrückbaren Maßstäbe des Sittengesetzes auf die wechselvollen Verhältnisse des praktischen Lebens. Diese Anwendung setzt nicht bloß Gewissenhaftigkeit, sondern auch Klugheit voraus, um das Rechte zu treffen, welches der auf Pfaden der Sittsamkeit wandelnde Mensch ohne Kampf, ohne Umsicht, ohne Überlegung von selbst trifft. Je einfacher die Lebensverhältnisse liegen, je mehr das gewohnheitsmäßige Element in ihnen vorwiegt, desto mehr wird das Handeln des tugendhaften Menschen durch die Gebote der Sitte geregelt, desto leichter gestaltet sich auch die Lebensaufgabe desselben. Darum ist die sittliche Gewöhnung und Erziehung bei Kindern erschwert, deren Eltern oft den Wohnort wechseln, oder wo die Kinder viel außerhalb des schützenden Hauses sich selbst durchs Leben schlagen müssen.

Das ruhige Gleichmaß der Sitte fördert mächtig die Charakterbildung. Gesellschaftliche Einrichtungen und Staatsgesetze, Herkommen und Umgangsformen, religiöse Übungen und nationale Feste übernehmen das Amt, die Willensentschließungen des Einzelnen zu apperzipieren und ihm die Charakterbildung zu erleichtern. (Lindner.) Am besten darum, wenn Schule und Haus so eng zusammenhängen, daß die Sitten der Schule nur als Fortsetzung von lebendigen Sitten des Hauses erscheinen. Eine desto größere Macht gewinnen sie dann über den Zögling, und um so weniger bedürfen sie der absichtlichen Aufstellung fester Formen zur Ergänzung.*) Ja noch mehr: die herrschende Volkssitte kann geradezu als Volkscharakter aufgefaßt werden, an welchem der Einzelne, wie an dem allgemeinen Bewußtsein der Gesellschaft überhaupt, nach Maßgabe seiner individuellen Eigenart und seiner sozialen Stellung teilnimmt. Geschichtliche Ereignisse, die den politischen Zustand alterieren, frivole Aufklärung, die an dem Herkommen rüttelt, überhaupt alle Momente, welche die Volkssitte antasten, greifen auch den Volkscharakter an und erzeugen nicht selten einen Zustand der Auflösung aller sozialen Gestaltungen, aus welchem allgemach neue soziale Charakterformen heraus krystallisieren. In solchen Übergangsstadien gesellschaftlicher Auflösung und Neubildung wird es auch dem Einzelnen sehr schwer, zur Charakterbildung zu gelangen, weil er sich an keine bestehende Volkssitte anlehnen kann, und gerade solche Übergangszeiten sind es daher, in denen sich flache, feige und feile Charakterlosigkeit mit allen sie begleitenden Formen sozialer Entartung bis zum Verbrecher, Wahnsinn und Selbstmord hinab breit macht. (Lindner.) Das sind Zeiten, die an den Erzieher besonders hohe Anforderungen stellen.

Die Charakterbildung wird also erleichtert und befördert durch Pflege der Nationalsitten. Die Sitte beruht ja auf bewußter Überlieferung, sie ist das geistige Band mit der Vorzeit. Durch die Sitte wird der Mensch ein geschichtliches Wesen, es hängt so der Einzelne mit dem Ganzen, die Gegenwart mit der Vergangenheit und mit der Zukunft zusammen. Es bildet sich Autorität und Pietät für das Alte und die Alten. Vergleiche den Artikel: nationale Erziehung. Doch giebt es genug nationale Sitten, die entschieden zu bekämpfen sind, z. B. Stier- und Hahnenkämpfe, Trinksitten u. s. w.

Die Charakterbildung wird durch die Sitte erleichtert, weil die Sitte vielfach behütet, also eine prophylaktische Bedeutung hat. Man denke z. B. an das Trauerkleid. Es ist zwar nicht ganz richtig, wenn Ihering die Sitte der Trauerkleidung allein auf den Zweck zurückführte, der Trauernde soll als solcher von andern sofort erkannt und darnach schonend behandelt werden. Auch die Trauerkleidung hat ursprünglich ihren Grund in religiösen Anschauungen, wurde sie doch anfangs oft nur bei der Klage und Bestattung angelegt. Aber jetzt ist es gewiß so, wie Ihering auseinandersetzt. Das Trauerkleid ist nicht aber doch nicht bloß Ausdruck der Stimmung der Trauernden. Ein tief Trauernder würde, wenn es nicht Sitte wäre, gar nicht daran denken, sich anders als sonst zu kleiden, sowenig er ja auch in seinem Hause alle bunten Farben beseitigt. Trauern doch auch manche Völker in Weiß oder Blau. Unser Trauerschwarz ist nicht sowohl des Trauernden, sondern anderer wegen da. Die Trauerkleidung findet ihre Bestimmung nicht in, sondern außer dem Trauerhause. Die schwarze Farbe des Kleides, des umränderten Briefes, des schwarzen Siegellackes kehrt ihr Antlitz nicht sowohl dem Trauernden als der Außenwelt zu; sie ist eine unablässig in Erinnerung gebrachte Todesanzeige. Das Schwarz soll eine Scheidewand sein zwischen dem Schmerz und dem Scherz, dem Kummer und der Freude; es soll den Trauernden sichern gegen die Freude der Welt, und die Freude der Welt

*) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. S. 11.

gegen ihn (der ja zuweilen auch noch als rituell unrein galt). Der Freude, dem Scherz, der Luft der Welt gegenüber ist das schwarze Gewand die Bitte um Schonung für ein wundes Gemüt. Der blaße Anblick der Trauerkleidung bewirkt in jedem Heitern, der nicht gänzlich roh und gefühllos ist, einen sofortigen Wechsel der Stimmung und eine ihr entsprechende Änderung des Unterhaltungstons: den Übergang der Tonart aus Dur in Moll; der Scherz verstummt, das Lachen erstirbt, man vernimmt gleichsam den Ton der Totenglocken. Andererseits soll die Trauerkleidung allerdings auch dem Trauernden selbst sein Leid in Erinnerung bringen und ihm die Mahnung gegenwärtig erhalten, daß er nicht hineingehört in eine Gesellschaft, in der man scherzt, lacht, singt, zecht und tanzt. (Ihering.) Dahin gehören die Trachten, welche Mann und Weib, die Verheirateten von den Ledigen, die verschiedenen Stände unterscheiden u. s. w. Das alles wirkt dahin, einmal Stimmungsträger und Stimmungswecker zu sein, wie auch das Sonntagskleid, namentlich aber soll es schirmend, prophylaktisch wirken. Die Tracht des Richters, des Geistlichen, der Anstand des Benehmens, die Höflichkeit im Umgang mit andern, und selbst die manchmal lästigen Formen der Etikette können und sollen dem Einzelnen wie der Gesellschaft einen wirksamen Schutz gegen die Äußerungen der Roheit und der brutalen Selbstsucht gewähren. (Wundt.) Es ist nicht das gesellschaftliche Gut an sich, was die Sitte verwirklicht, und nicht das an sich Schlechte, was sie verhindert, sondern sie arbeitet dem Guten nur in die Hände, indem sie ihm die Pfade ebnet und dem Schlechten Hindernisse in den Weg stellt. (Ihering.) Insofern ist die Sitte ein hohes sittliches National- und Familiengut*). Und die Schule, die darauf ausgeht, Charaktere zu bilden, muß alles thun, was diese Bildung erleichtert und die Befestigung des Charakters befördert, also bestehende Sitten zu erhalten suchen, mögen es kirchliche oder volkstümliche Sitten sein, wie sie sich namentlich in den Feiern gewisser Festtage zeigen, oder Familiensitten, wie Geburtstagsfeiern, Familienfeste mit ihren gegenseitigen Begrüßungen, Aufmerksamkeiten, Bescherungen, Besuchen und dergl. oder mögen es gesellige Sitten der Höflichkeit, der Wohlanständigkeit sein. Hier kommt nun auch noch die ästhetische Seite mit in Betracht. Das Kind muß gewöhnt werden, sich mit Leichtigkeit in den konventionellen Formen seines Lebenskreises zu bewegen und die einmal geltenden Sitten gebrauchen lernen um einer rechtschaffenen Gesinnung einen wohlgefälligen Ausdruck zu verleihen.*) Wohlanständigkeit und Höflichkeit haben den Zweck, den Umgang unter den Menschen zu erleichtern und dem Wohlwollen goldene Brücken zu bauen. Sind auch diese Formen oft lückenhaft und hohl, so darf sie die Erziehung doch nicht vernachlässigen, nur muß der Jüngling gewarnt werden, sich in Umgangsformen hineinzuzwängen, die seinem Alter oder Stande nicht zusagen und für deren Sinn und Gehalt ihm jedes Verständnis fehlt. (Lindner.) In letzter Beziehung wird die Schule zuweilen Anlaß nehmen müssen, den eigentlichen Sinn gewisser Umgangsformen zu erklären z. B. des Grußes, damit die Ausübung nicht blaß mechanisch geschähe. Wer den Kern achtet, wird auch die Schale nicht ganz verachten, da sie ja den Kern bewahrt und vor schädigenden Einflüssen behütet.

Der Kern, die gute Gesinnung soll ja bei allen Völkern, Ständen, Familien gleich sein, die Schale, die Sitte wird immer verschieden bleiben, aber mit der Sitte wird bei vielen auch die Gesinnung, der Charakter geschädigt. Darum ist der Charakter immer gefährdet, und bei dem Durchschnitt der Menschen geschädigt, wenn jemand seine Nationalität oder seinen Stand wechselt. Kein Schermesser schärfer schiert, als wenn der Bauer ein König wird. Solange nicht eine Ausgleichung der Lebenshaltung der verschiedenen Stände und Beschäftigungen eingetreten ist, sind vom nationalen, sozialen und erzieherischen Standpunkt aus die Bedenken nicht zu beseitigen gegen den Vorschlag, daß alle Schulen und Bildungs-

*) Bekanntlich ist der Wert, den man auf die Sitte legt, nach Land und Zeit sehr verschieden. Großen Wert legen die Engländer darauf, vergl. Wiese: deutsche Briefe über engl. Erziehung 1852 und Volgt: Mitteilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands 1857. Hinsichtlich der Deutschen s. Riehl in seinen Schriften über Familie; bürgerliche Gesellschaft; Land und Leute. Sehr geringen Wert maß die Aufklärungszeit und der Philanthropismus der Sitte bei. Das Gegenteil that die Romantik.

*) Wohlanständigkeitslehre an Gewerbe- und Fortbildungsschulen. Manns deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897. S. 413. Dahin gehört auch die zeitgemäße Form des Briefverkehrs, der Anrede, des Schlusses u. s. w. vergl. die Artikel: Körperhaltung, Lebensart, Höflichkeit, Gewandtheit.

mittel völlig kostenfrei sein sollen, und daß der talentvolle Zögling der Volksschule ohne weiteres auf die höheren Schulen und dann in die höheren Stände fortrücken soll. Einmal lassen unsere Schulen das Talent eben nur für das Lernen, für die Schule hervortreten, nicht aber für das Leben. Der talentvollste Schüler wird oft ein sehr unfähiger Beamter. Zweitens brauchen die sog. niederen Stände nicht weniger Talente, als die höheren. Es giebt in den Ständen, die mit der Feder arbeiten, gar viel bloß mechanisches Thun; wie da, wo man mit der Hand arbeitet, oft recht viel Überlegung und Intelligenz nötig ist. Drittens kommt es in jedem Stande mehr darauf an, daß die Mehrzahl tüchtige Charaktere sind als begabte Talente. Der Charakter leidet aber bei dem Durchschnitt der Menschen, wenn der Einzelne seinen Standes- und Familiensitten und Traditionen entrissen wird, und die Familie leidet, wenn ihre Angehörigen ganz verschiedene Sitten und Lebenshaltungen annehmen.

Niemand wird den alten Kasten das Wort reden, aber zu übersehen ist es nicht, daß wo die Kasten bestanden, in Ägypten, Indien, Persien u. a. die Kultur eine sehr langlebige gewesen ist. Bei uns ist nicht zu fürchten, daß die sozialen Verhältnisse je eine Ähnlichkeit des alten Kastensystems bekommen. Die Verhältnisse sorgen von selbst dafür, daß jedem Stande immer frisches Blut zugeführt wird. Aber wie der Ballast dem Schiffe Tiefgang und Stetigkeit giebt, so daß es nicht jedem Winde preis gegeben ist, so wird die Tradition, die Bewahrung der Sitten jeder Familie, jedem Stande und jedem Staate seine Stetigkeit in der Fortentwickelung sichern. Wirkt doch ohnehin jede Kultur mit ihrer Neigung zum Kosmopolitismus den bestehenden Sitten, Volks- wie Familien- und Standessitten entgegen.

Natürlich gilt dies nur für den Durchschnitt der Menschen, aber für den Durchschnitt werden gerade die Gesetze und allgemeinen Einrichtungen gemacht. Und ferner gilt das Gesagte nur, solange die verschiedenen Stände so ganz verschiedene Lebenshaltungen, Einkommen, Ausgaben, Anschauungen und also verschiedene Sitten haben.

Bei der Erziehung zur Sitte und zur Sittlichkeit ist einmal darauf zu achten, daß das Sittliche meist erst Kraft gewinnt, wo es zur Sitte wird, daß aber sodann das Sittliche oft aufhört, sittlich zu sein, wo es bloße Sitte oder bloße Gewohnheit wird.

**Litteratur:** W. Wundt: Ethik. — Derſ.: Das Sittliche in der Sprache (Deutsche Rundschau 1886.) — Jhering: Der Zweck im Rechte, 1886. II. — Lazarus: Über den Ursprung der Sitten, 1867. — O. Frick: Über das Wesen der Sitte, 1884. — Heilbronn: (Zeitfragen des christlichen Volkslebens.) — Freybe: Die Bedeutung der Sitte und ihre Behandlung bei Jhering (Neue kirchliche Zeitschrift von Holzhausen, 1898. S. 376.) — A. Wuttke: Deutscher Volksaberglaube, 1868. — Rochholz: Deutscher Glaube und Brauch im Spiegel der heidnischen Vorzeit, 1867. — Hoppe: Christliche Sitte. Vortrag. Hannover. Feesche 1883. — Arndt: Über Erhaltung christlich-deutscher Volkssitten. Berlin. Wigandt & Grieben. 1872.

Wansleben. O. Flügel.

## Sittliches Urteil

1. Abhängigkeit der im Kinde allmählich entstehenden sittlichen Einsicht von Erfahrung und Umgang desselben. 2. Verbindung der sittlichen Vorstellungen mit sittlichen Gefühlen und Bedeutung der letzteren für die sittliche Bildung. Geringer Umfang der sittlichen Vorstellungen beim Eintritt des Kindes in die Schule. 3. Einfluß der vom Kinde selbständig ausgesprochenen sittlichen Urteile auf die Ausbildung der sittlichen Einsicht. Der rechte Weg solcher Ausbildung. 4. Unterrichtsfächer, die für diesen Zweck zu verwerten sind: Heilige Geschichte, Profangeschichte, Litteratur. 5. Notwendigkeit einer gewissen Vollständigkeit des begrifflichen ethischen Materials und der Systematisierung desselben.

**1. Abhängigkeit der im Kinde allmählich entstehenden sittlichen Einsicht von Erfahrung und Umgang desselben.** Ausbildung von Einsicht und Wille ist die Doppelaufgabe der Erziehung. Die beiden Hauptteile der Erziehungsaufgabe setzen sich aus einer Anzahl von Einzelaufgaben zusammen, die wie die Hauptteile im Werte sich nicht gleichstehen. Auf dem Gebiete der Einsicht gebührt der höchste Wert der Thätigkeit, die der Pflege der sittlichen Erkenntnis dient. Da die sittliche Einsicht im sittlichen Urteil sich ausspricht, kann man als den Zweck dieser Thätigkeit auch die Bildung des sittlichen Urteils bezeichnen. Daß dasselbe einer Kultur bedarf, wer wollte das leugnen? Auch wer seine Äußerungen zuletzt auf gewisse der Menschenseele angeborene Ideen zurückführen zu sollen glaubt, muß das Wachrufen des in der Seele des Kindes noch Schlummernden als wichtigste Pflicht der Erziehung ansehen. Verantwortungsvoller erscheint aber notwendig hier das Erziehungsgeschäft, wem seine psychologische Einsicht einen solchen angeborenen Besitz anzuerkennen verbietet, infolgedessen er, was der Mensch an

sittlicher Erkenntnis sich erwirbt, aus dem, was die Seele erst aufnimmt, zu erklären sich genötigt sieht.

Es ist hier nicht der Ort, eingehend auseinanderzusetzen, warum die Psychologie, um das Entstehen der sittlichen Einsicht begreiflich zu machen, der Annahme von angeborenen Ideen nicht nur nicht bedarf, sondern auch zu solcher Annahme nicht berechtigt ist. Wir müssen uns jetzt mit dem Hinweis auf die Thatsache der Erfahrung begnügen, daß diese Einsicht bedingt ist durch die sittlicher Beurteilung zu unterstellenden Zustände und Handlungen, deren Zeuge der Heranwachsende ist. Was er daran wahrnimmt, das bestimmt das Maß dieser Einsicht nach Umfang und Inhalt. Das ist nicht so gemeint, daß ohne weiteres die Wahrnehmung sittlich zu billigender oder zu mißbilligender Lebensäußerungen in sittliche Einsicht sich umsetzt. Das ist vielmehr ein sehr langsamer Entwickelungsprozeß, dessen Anfänge zu suchen sind in den von dem Kind wiederholt vernommenen sittlichen Urteilen seiner Umgebung und von ihr wieder besonders der Personen, die bald eine hervorragende Stellung für das Kind einnehmen, also namentlich seiner Eltern. Von diesen Urteilen haben die das Kind und sein Thun betreffenden naturgemäß den größten Einfluß auf jenen Prozeß.

**2. Verbindung der sittlichen Vorstellungen mit sittlichen Gefühlen und Bedeutung der letzteren für die sittliche Bildung. Geringer Umfang der sittlichen Vorstellungen beim Eintritt des Kindes in die Schule.** Mit der auf diese Weise entstehenden, wenn auch nur in bescheidenem Umfange sich haltenden Erkenntnis dessen, was recht und was nicht recht, was gebaten und verbaten ist, wobei das Negative das Positive überwiegt, also auch mit den einfachsten in das kindliche Bewußtsein aufgenommenen sittlichen Vorstellungen verknüpfen sich alsbald mit psychologischer Notwendigkeit einfache sittliche Gefühle, unter denen infolge des Übergewichts der Vorstellungen von dem, was verbaten ist, das Unlustgefühl der Scham beim Widerstreit des eigenen Thuns mit dem autoritativen fremden Willen das Lustgefühl überwiegt, das die Harmonie zwischen jenem und diesem erzeugt. Die mit den sittlichen Vorstellungen eng verbundenen sittlichen Gefühle, die mit der wachsenden sittlichen Bildung sich verfeinern, bleiben auch fernerhin ein sehr wertvoller Teil dieser Bildung, nicht nur, weil das Gefühl die treibende Macht im sittlichen Leben ist, sondern auch, weil es bei seiner großen Empfindlichkeit oft das noch fehlende klare sittliche Urteil ersetzen kann und häufig genug ersetzt. Feinfühlige Naturen haben bekanntlich in der sittlichen Sphäre vor gröber veranlagten vieles voraus. Auf diese Verschiedenheit in der natürlichen Veranlagung, die zuletzt doch auch wieder in der Verschiedenheit der Vorstellungsthätigkeit der Seele begründet ist, ist es hauptsächlich zurückzuführen, daß man doch auch wieder berechtigt ist, von einer Anlage zur Sittlichkeit und von der Verschiedenheit solcher Anlage zu sprechen.

Der große Unterschied in der Unterweisung über das, was recht und was unrecht ist, dem die Kinder aus sittlich rohen und die aus sittlich gebildeten Lebenskreisen vor Beginn einer planmäßigen Ausbildung und später noch neben dieser genießen, macht den großen Unterschied in dem sittlichen Urteil der Kinder auch schon in frühem Lebensalter begreiflich, einen Unterschied, der mit der Verschiedenheit der sozialen Stellung der Familien natürlich noch keineswegs sich deckt. Solche Unterweisung beschränkt sich nicht auf die absichtliche Einwirkung anderer. Wirksamer ist noch das, was das Kind andere thun sieht. Die Macht des guten Beispiels und die noch größere des schlechten erweist sich nicht nur in der Vererbung guter und schlechter Sitten, sondern auch schon in den von Anschauungen und Urteilen, die das Kind ganz unbewußt sich aus ihm aneignet.

Auch in günstigen Verhältnissen ist Umfang und Inhalt des sittlichen Urteils verhältnismäßig noch gering, wenn der gelegentliche Unterricht, den Erfahrung und Umgang bisher ausgeübt haben, durch einen planmäßigen seine Ergänzung zu erhalten beginnt, also in der Zeit, in der das Kind in die Schule tritt. Nicht immer ist nun aber auch hier der am sichersten zum Ziele führende Weg eingeschlagen worden, sei es, daß der Mangel an Einsicht in die psychologischen Gesetze, die ihm seine Richtung geben sollten, oder daß die Meinung, die sittliche Bildung sei, weil sie als eine Entwickelung der angeborenen sittlichen Ideen gefaßt wird, etwas, was sich in der Hauptsache von selbst entfalte, das verschuldet hat.

**3. Einfluß der vom Kinde selbständig ausgesprochenen sittlichen Urteile auf die Ausbildung der sittlichen Einsicht. Der rechte Weg solcher Ausbildung.** Nur aus der Verbreitung dieser Meinung ist es zu er-

klären, daß die Forderung, schon frühzeitig den Kindern Anlaß zu geben, daß sie selbständig sittliche Urteile aussprechen, und diesen Anlaß mit der wachsenden Geistesreife zu vermehren, so vielfach noch auf Widerstand stößt. Fürchtet man doch, auf diese Weise nicht die sittliche Einsicht, sondern nur die Gepflogenheit des Räsonnierens zu fördern. Aber warum soll denn die Bildung der sittlichen Einsicht, die nur ein Zweig ist der intellektuellen Bildung überhaupt, in anderer Weise sich vollziehen als die übrigen Zweige? Daß die logische Bildung oder die sprachliche oder die mathematische nicht nur erst ihre Probe besteht, daß sie einen relativen Abschluß gefunden hat, wenn der Zögling seine Gedanken selbständig klar und bestimmt aussprechen kann, sondern daß die Nötigung zu solchem Sichaussprechen ein wesentliches Stück der Bildungsarbeit selbst ist, indem solche Nötigung zugleich eine Nötigung zum Denken enthält, wird doch niemand bestreiten. Warum soll, was hier gilt, nicht auch von der sittlichen Erkenntnis gelten? Nur das ist zuzugeben, daß man es wie dort so auch hier nicht verkehrt anfangen darf, weil sonst allerdings die Gefahr vorliegt, die beim sittlichen Urteil größer ist als bei anderen, daß der Zögling sich an vorschnelles, unbegründetes Urteilen mit all seinen üblen Folgen gewöhnt. Wer aufmerksam Umschau hält, kann sich der Wahrnehmung nicht verschließen, daß auch in den Kreisen der sog. Gebildeten gerade die sittliche Einsicht recht auffallende Lücken zeigt. So wenig diese auch mit der Sittlichkeit selbst sich deckt, eine so notwendige Vorstufe ist sie doch für die letztere, und ein Mangel davon bedauerlicher als ein Defekt in anderen Zweigen der Intelligenz. Wer das zugiebt, wird vielleicht auch den Unterricht, den die mit solchem Mangel Behafteten genossen haben, von aller Schuld nicht freisprechen dürfen. Der Unterricht macht sich solcher Versäumnis schuldig, wenn er, vielleicht nur im übergroßen Vertrauen auf die Kraft, die im Lehrstoff liegen soll, diesen nicht genug für die Vermehrung und die Vertiefung der sittlichen Einsicht benutzt.

Welcher Weg zu solcher Vermehrung und Vertiefung einzuschlagen ist, das läßt schon die Art und Weise, in der die Kinder vor dem Eintritt in die Schule ihre bescheidenen sittlichen Vorstellungen erworben haben, erkennen. Es wird hier niemandem einfallen, mit dem Aussprechen ganz allgemeiner Sätze die Bildungsarbeit zu beginnen, würde das doch auch wenig Erfolg haben. Es sind vielmehr die Worte und die Handlungen der Kleinen, die Vater und Mutter die Gelegenheit bieten, den Kindern zum Bewußtsein zu bringen, was recht und was unrecht ist, und die Worte und die Handlungen der Erwachsenen, aus denen das Kind allmählich einen Maßstab für sein Urteil über das eine und das andere gewinnt. Was hier die Natur der Dinge oder das natürliche Gefühl als den vorgezeichneten Weg angiebt, lehrt als solchen auch die Psychologie erkennen. Es ist der Weg aller richtigen Begriffsbildung, der Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten. Vom Umfang und vom Gehalt des ersteren und von der Fähigkeit, es zu erfassen, hängt die Richtigkeit und die Klarheit der Begriffe ab. Will die Schule die vor der häuslichen Erziehung begonnene, aber naturgemäß noch sehr unvollkommene Bildung der sittlichen Urteile in erfolgreicher Weise fortsetzen und ergänzen, so muß sie auf demselben Wege fortschreiten, indem sie nicht nur, was sich ja von selbst versteht, auch weiterhin die kindlichen Lebensäußerungen in das Licht der sittlichen Beurteilung stellt, was bei zu Mißbilligendem oft am besten so geschieht, daß auch der Zögling sein Urteil darüber auszusprechen und zu begründen genötigt wird, sondern auch dem kindlichen Geiste reiches, der jugendlichen Apperzeptionsfähigkeit entsprechendes konkretes Material zuführt und in geschickter Weise den zur Erzeugung der begrifflichen Einsicht nötigen Abstraktionsprozeß einleitet. Die Natur des letzteren weist von selbst darauf hin, wie wichtig es ist, dabei auch die schon erworbenen sittlichen Vorstellungen in der Weise zu verwerten, daß man Einzelfälle, die zu deren Ausbildung Anlaß gegeben haben, reproduziert und dadurch das konkrete, für die Abstraktion verwendbare Material vermehrt.

**4. Unterrichtsfächer, die für die Ausbildung der sittlichen Einsicht zu verwerten sind: Heilige Geschichte, Profangeschichte, Litteratur.** Daß als ein besonders reicher konkreter Stoff bei dieser Gedankenentwickelung die heilige Geschichte sich darbietet, ist bekannt. Sie ist das nicht nur wegen der Fülle und Hoheit des ethischen Gehalts, den sie einschließt. Sie ist das noch aus einem anderen Grunde. Nur auf religiösem Boden gedeiht die rechte Sittlichkeit. „Erst die religiösen Vorstellungen können die Zuversicht des Wollens und die mit dem Gelingen des Handelns wachsende

Freudigkeit an der Arbeit des sittlichen Lebens verleihen und damit die Kraft erhöhen." Daß gerade in der heiligen Geschichte die sittlichen Vorstellungen mit den religiösen innig verbunden erscheinen, giebt ihrer Behandlung die hohe Bedeutung auch für die intellektuelle Seite der sittlichen Bildung. Tritt hier doch dem Zögling der enge Zusammenhang des sittlichen Strebens mit dem religiösen Denken und Fühlen in so anschaulicher Weise entgegen, daß sich ihm die Überzeugung aufdrängen muß von der Abhängigkeit des ersten von dem zweiten. Die Vertiefung des religiösen Denkens schließt darum zugleich eine Bereicherung der sittlichen Einsicht ein. Dabei ist es von besonderem Werte, daß die heilige Geschichte nicht nur in den religiösen Vorstellungen, die sie darbietet, ein Aufsteigen von naiveren zu reineren und höheren Stufen möglich macht, sondern daß dasselbe auch mit den von ihr zur Darstellung gebrachten sittlichen Anschauungen der Fall ist. Die Frage, ob deshalb auch die biblische Geschichte und zwar der dem kindlichen Denken zunächst am meisten entsprechende Teil derselben, die Patriarchengeschichte, an den Anfang solcher Unterweisung zu stellen sei, ist damit nicht entschieden; spricht doch viel dafür, daß, um sie für die religiöse und die sittliche Bildung recht fruchtbar zu machen, ein Vorkursus vorauszuschicken ist, der sittliche Urteile ausbilden hilft, die das Verständnis der dann folgenden heiligen Geschichte erleichtern.

Dem, was der heiligen Geschichte bei einer naturgemäßen, d. h. chronologischen Anordnung eigentümlich ist, daß außer der religiösen auch die sittlichen Vorstellungen, die darin zum Ausdruck kommen, vom leichter zu Begreifenden zum schwerer zu Erfassenden allmählich aufsteigen, muß die ganz von selbst sich bietende Art der Benutzung dieses religiösen und sittlichen Anschauungsmaterials zu Hilfe kommen. Auch in der sittlichen Sphäre hat man sich zunächst mit den einfachsten Urteilen zu begnügen. Die einfachsten Antworten auf die Fragen: Was hat euch an den Personen der Geschichte oder an ihren Worten und Handlungen gefallen? Was nicht? bilden den Anfang. Später hat sich diesen Fragen die Aufforderung an die Kinder zu gesellen, die ausgesprochenen Urteile selbständig zu begründen. Dabei ist die Nötigung, zu dem Urteil über das sittlich zu Mißbilligende hinzuzufügen, wie die betreffenden Personen hätten denken, reden und handeln sollen, wenn sie auf unseren Beifall rechnen konnten, ein fruchtbarer Anlaß, die schon gewonnene sittliche Einsicht denkend zu verwerten. Daß die hierzu nötigen Überlegungen, wie die anderen, die den billigenden Urteilen vorausgehen müssen, wenn sie als begründet erscheinen sollen, mit der wachsenden Schwierigkeit der Fragen selbst immer höhere Ansprüche an das sittliche Urteil machen, leuchtet ebenso ein wie der Gewinn, den sie der Urteilskraft in ihren Leistungen auf diesem Gebiete einbringen. Sie sind es daher auch, die neben der Darbietung der in ihrem sittlichen Gehalte nach Umfang und Inhalt mehr und mehr wachsenden Stoffe die Ausbildung der sittlichen Einsicht erweitern und vertiefen.

„Nur aus der Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, deren das Individuum schon in sich so viele findet, deren außerdem die Familie, der Umgang, endlich das, was in die Sphäre des synthetischen sowohl als analytischen Unterrichts fällt, einen unerschöpflichen Vorrat darbietet; nur aus diesem Reichtum, welcher noch über das einer geordneten, einer ergreifenden Darstellung fähig ist ....., kurz nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht kann die reine, begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbarte Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt." Dieses Wort Herbarts*) weist auf die Notwendigkeit hin, beim Unterricht die Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, wenn wir jetzt auch nur dieses und nicht den von Herbart so trefflich gezeichneten höheren Zweck, um dessentwillen zuletzt selbstverständlich auch das sittliche Urteil auszubilden ist, im Auge behalten, noch über die in der heiligen Geschichte gebotenen zu vermehren. Solchen Dienst kann die Profangeschichte und nach in ergiebigerer Weise die Litteratur leisten.

Die Geschichte freilich nur dem, der nicht die Ansicht Hegels teilt, nach der „die Weltgeschichte außerhalb des Gegensatzes zwischen Tugend und Laster steht", sondern mit Herbart sie als „die ästhetische Darstellung der Welt", d. h. als eine Darstellung der Menschheitsentwickelung im Lichte der sittlichen Ideen ansieht. Damit ist nicht behauptet, daß wir den

*) Herbart, Pädagog. Schriften (Ausgabe von Willmann) I, S. 465.

Geſchichtsunterricht ſo betrieben wünſchen, daß ſeine Darſtellungen auf Schritt und Tritt von ſittlichen Urteilen der Schüler oder gar der Lehrer begleitet werden ſollten. Wer hier des Guten zu viel thut, würde vergeblich für ſeine Schüler die Geſchichte zu einer Lehrmeiſterin auch auf dem Gebiete des Sittlichen zu machen ſuchen, die nach Schillers Wort „den Geiſt von der gemeinen und kleinlichen Anſicht moraliſcher Dinge entwöhnen ſoll und, indem ſie vor den Augen das große Gemälde der Zeiten und Völker auseinanderbreitet, die vorſchnellen Entſcheidungen des Augenblickes und die beſchränkten Urteile der Selbſtſucht verbeſſert.“ Er würde im Gegenteil nur banales Räſonnement großziehen. Nur wo die Geſchichte zu einer klaren Auffaſſung der Willensverhältniſſe Gelegenheit bietet, und wo ein ſittliches Urteil über dieſelben ſich geradezu aufdrängt, darf man es und ſoll es aber auch ausſprechen laſſen. Es wird auch da oft genug fehlgreifen. Aber gerade ſolche Fälle eignen ſich gut dazu, die noch unklaren ſittlichen Vorſtellungen zu klären und zu berichtigen und auf dieſe Weiſe die ſittliche Einſicht zu vermehren. Hier kommt uns der ſchon aus anderen Gründen eingeſchlagene Weg des Geſchichtsunterrichts zu Hilfe, wenn er mit den einfachen, leicht durchſchaubaren Vorgängen und Zuſtänden früherer Zeit beginnt und ganz allmählich erſt zu den verwickelteren ſpäteren Epochen, die auch für die ſittliche Beurteilung eine reifere Kraft vorausſetzen, aufſteigt, wobei ſchon um der Gerechtigkeit der Beurteilung willen die an ſich ſchon lehrreiche Umwandlung und Vervollkommnung der ethiſchen Auffaſſung Berückſichtigung finden muß.

Was die Verwertung der Geſchichte für unſeren ſpeciellen Zweck erſchwert und eine an den Takt des Lehrers nicht geringe Anſprüche machende Vorſicht gebietet, die gerade hier in weiſer Sparſamkeit ſich bewähren muß, iſt der Umſtand, daß die Geſchichte vorzugsweiſe von Thaten und Zuſtänden berichtet, aber wenig Einblick gewährt in die Motive der Handlungen, in das Seelenleben der Perſonen, von denen ſie uns erzählt, während doch meiſt erſt dieſer Einblick zu einem richtigen ſittlichen Urteil führen kann. Solchen Einblick in fremdes Geiſtesleben bietet in weit ausgiebigerer Weiſe die Litteratur und namentlich deren wichtigſter Zweig, die Poeſie, in deren beſten Erzeugniſſen, ſoweit ſie hier in Frage kommen, das ethiſche Material auf dem Grunde klarer pſychologiſcher Zeichnung ſich abhebt. Dazu kommt als eine ſehr weſentliche Hilfe gerade für unſern Zweck das, was Herbart die „ergreifende Darſtellung“ nennt. Das auch die jugendlichen Gemüter Ergreifende der poetiſchen Darſtellung liegt zum Teil ſchon in der poetiſchen Form, in der Anſchaulichkeit der poetiſchen Sprache, in höherem Maße aber noch in der idealiſierenden Tendenz der Dichtung. An den idealiſierten Willensverhältniſſen, die ſie an konkreten Geſtalten erkennen läßt, und zu deren Erkennen indirekt auch das vom ſittlichen Standpunkt zu Mißbilligende beitragen kann, gewinnt die Jugend in wirkſamerer Weiſe ideale Maßſtäbe für ihr ſittliches Urteil, als wenn man das bloß durch begriffliche Erörterung erſtrebt. Vorausſetzung dafür iſt aber allerdings die eingehende Vertiefung in die ethiſchen Fragen, zu deren Erörterung die Dichtung Anlaß giebt, eine Vertiefung, von welcher eigene klare ſittliche Urteile der Schüler die Probe ablegen müſſen. Daß dazu die freilich nur in günſtigen Verhältniſſen der unterrichtlichen Behandlung zugänglichen dramatiſchen Dichtungen die beſte Gelegenheit bieten, liegt auf der Hand.

**5. Notwendigkeit einer gewiſſen Vollſtändigkeit des begrifflichen ethiſchen Materials und der Syſtematiſierung desſelben.** Die Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlaſſungen zum ſittlichen Urteil, die dem Zögling im Unterricht zu geben ſind, und die ihren Zweck am beſten erreichen, wenn die aus ihnen zu gewinnende ſittliche Einſicht unter Verwertung des ihm bereits zur Verfügung ſtehenden ethiſchen Apperzeptionsmaterials von ihm ſelbſt erarbeitet wird, bringt ihn allmählich in den Beſitz einer Menge und Mannigfaltigkeit von ſittlichen Urteilen. Daß ſie aus konkreten Stoffen erwachſen ſind, ſichert ihnen zugleich die Wärme für das Gute, die ſolcher Beſitz nicht entbehren darf, wenn er Frucht bringen ſoll für des Zöglings eigenes Denken und Thun. Der Lehrplan hat dafür zu ſorgen, daß weſentliche Stücke der Ethik dabei nicht fehlen. Soll aber die ſo gewonnene wenigſtens relative Vollſtändigkeit der ethiſchen Einſicht in ihrer ganzen Ausdehnung praktiſch verwendbar werden, ſo muß mit der Klarheit in den Einzelfragen allmählich eine leicht überſchaubare Anordnung des geſamten ethiſchen Materials ſich verbinden; es muß, was dasſelbe ſagt, ein ethiſches Begriffsſyſtem ausgebildet werden. Denn was von allen andern Wiſſensgebieten gilt, daß eine, wenn auch nur relative Be-

herrſchung derſelben abhängt von dem Maße der wohlgeordneten begrifflichen Einſicht, gilt in beſonders hohem Grade von dem wichtigſten derſelben. Der Umſtand, daß auch in der Ethik ein allſeitig anerkanntes Syſtem nicht exiſtiert, kann uns von ſolcher Aufgabe nicht entbinden. Das aber um ſo weniger, da es ſich beim Unterricht in den allermeiſten Schulen um ein wiſſenſchaftliches ethiſches Syſtem gar nicht handeln kann. Auch hier iſt die Form nicht die Hauptſache, ſondern der Inhalt. Gehen auch über die Vorzüge dieſer oder jener Formulierung des ethiſchen Syſtems die Meinungen noch auseinander, die ethiſchen Wahrheiten werden davon nicht berührt. Glücklicherweiſe ſind ſie oder wenigſtens die wichtigſten von ihnen nicht ſchwer zu begreifen. Aber nicht bloß das. Auch ein ſchwacher Geiſt kann verſtehen, daß nicht allen ſittlichen Forderungen das gleiche Gewicht zukommt, wie er leicht einſieht, welcher von ihnen die oberſte Stelle gebührt. Schon weil es für dieſen Unterſchied den am leichteſten verſtändlichen Ausdruck bietet, wird für die Unterrichtszwecke der meiſten Schüler das ſchlichte Bibelwort immer den Vorrang behaupten.

Die Bildung der ſittlichen Einſicht iſt nur die eine und keineswegs die wichtigſte Seite der ſittlichen Bildung überhaupt. Das mindert nicht die hohe Bedeutung, die ihr doch zukommt. Dieſe beſteht darin, daß die Erziehungsarbeit, ſo wenig ſie auch ihre Aufgabe löſt, wenn ſie für genügende intellektuelle Bildung ſorgt, in ihrer ſchwierigeren Aufgabe der Umſetzung des Wiſſens in das Wollen, der Einſicht in die Geſinnung bei dem engen Zuſammenhange des einen und des anderen abhängig bleibt von dem Maße, indem es ihr gelingt, die in klaren und richtigen ſittlichen Urteilen ihren Ausdruck und damit ihre weitere Klärung findende ſittliche Einſicht zu erzeugen.

**Litteratur:** Herbart, Joh. Friedr. Pädagog. Schriften. (Ausg. von Willmann). I, S. 464 f. 478 f. 482 f. II, 486. 513. 578. — K. V. Stoy, Encyklopädie d. Pädag. 2. Aufl. S. 98. — T. Ziller, Grundlegung zur Lehre v. erz. Unterricht. 2. Aufl. § 8. — H. Kern, Grundriß d. Pädagogik. 6. Aufl. §§ 39 und 44. — E. Ackermann, Pädag. Fragen. 2. Reihe. 2. Aufl. S. 25 ff.

Eiſenach. Ackermann.

## Sittlich verwahrloſt

ſ. Rettungshäuſer

## Sittſam

Wenn wir mit Friedrich Nietzſche unter Sitte „den Gehorſam gegen altbegründete Geſetze und Herkommen“ verſtehen und mit Emerſon annehmen, daß ſie zu den Mächten gehört, die nur durch ſoziales Zuſammenwirken ſich entwickeln können, ſo können wir Sittſamkeit bezeichnen als den lebendigen Sinn des handelnden Menſchen für die Pflichten, die nicht in äußeren Geſetzen ausgedrückt ſind, deren Erfüllung aber von den dem Gemeinſchaftsleben entſprungenen ungeſchriebenen inneren Geſetzen um ſo nachdrücklicher verlangt wird. Nicht juriſtiſch formulierter Zwang, ſondern Denkgewohnheiten und Gebrauchsherkommen beſtimmen die Sittſamkeit; daraus erklärt es ſich auch, daß Sitten und Gebräuche ineinander laufen und einander wechſelſeitig bedingen. Wie beim Schleudrian (ſ. d.) gilt auch bei der Sittſamkeit das Gewohnheitsrecht als thatbeſtimmende Macht. Darin unterſcheiden ſie ſich von der Sittlichkeit, die nur in der Freiheit des Ideals wahr und wirklich zur Erſcheinung kommen kann; wo „Wahrheit, die im Innern lebt, im Äußeren ſich ausprägt,“ werden Sittſamkeit und Sittlichkeit eins. Sittſamkeit verlangt Unterthänigkeit gegen die geſellſchaftlichen Anforderungen in Bezug auf die geſamte Lebensführung (Kleidung, Redeweiſe, Betragen u. ſ. w.) und iſt inſofern den ſog. Formtugenden zuzurechnen. Sie gebietet, was ſchicklich iſt, und verbietet, was dem Herkommen widerſtreitet, iſt alſo vorwiegend konſervativer Natur und verlangt Wahrung des äußeren Scheins ſelbſt da, wo das Innere als faul und verachtungswürdig anerkannt werden muß. Selten findet man darum Sittſamkeit ohne Beimiſchung von Heuchelei und Unwahrhaftigkeit. Bei ihr gilt Wohlanſtändigkeit mehr als Ehrlichkeit, Höflichkeit mehr als Wahrheit, Zurückhaltung mehr als kühner Wagemut, die „friedliche Gewalt der Schicklichkeit“ (Goethe) mehr als die rückſichtsloſe Kraft der Sittlichkeit. Frauen und Mädchen hüten das friedliche Feuer der Sitte, und „der Umgang mit Frauen iſt das Element guter Sitte“ (Goethe), ſchützt ſie doch „gleich einer Mauer dies zarte, leicht verletzliche Geſchlecht.“ (Stoy, Encyklop. u. ſ. w. S. 53). Faſt möchte es wahr ſcheinen, was Jean Paul (Levana S. 183) ſagt: „Die Sittlichkeit der Mädchen iſt Sitte, nicht Grundſatz.“ Phlegmatiker und Sanguiniker unterwerfen ſich bereit-

willig ihrem Scepter, jener, weil es seinem Trägsinne entspricht, dieser, weil das seichte breite Wässerlein der Sitte vortrefflich zu seinem Bedürfnisse der Kraftentfaltung paßt; der Choleriker dagegen fragt nicht sonderlich nach dem, was die Sitte erheischt, sein stürmischer Thatendrang reißt ihre Schranken nieder. Echte Sittsamkeit entwickelt sich da, wo die Sittegemäßheit des äußeren Betragens aus der Höflichkeit des edlen Herzens fließt und dem Sinne für schöne Formen gerecht wird. Falsche Sittsamkeit opfert den Forderungen der Weltklugheit die Hoheit sittlicher Grundsätze und gestattet, daß der Beifall der Gesellschaft die Vorwürfe des Gewissens unterdrückt. In der Erziehung zur Sittsamkeit müssen sich Ethisches und Ästhetisches gegenseitig durchdringen und zwar so, daß das Ethische grundlegend und gehaltgebend, das Ästhetische formbestimmend und verzierend wirkt. Demgemäß hat die Erziehung dahin zu wirken, daß im Zögling die Sittsamkeit auf sittlichem Grunde erwachse, ebenso die Überschätzung wie die Unterschätzung des gesellschaftlich Schicklichen vermeide, und alles daran setze, dem schönen Schein die schöne Seele zu vermählen. (Vergl. Roheit, Schamlos, Schamgefühl, Lümmelhaft).

Leipzig. Gustav Siegert.

## Sitzen

s. Schulbank

## Sitzenbleiben

s. Versetzung

## Skioptikon im Kunstunterricht

1. Die Bedeutung des Skioptikons. 2. Berichte über die Anwendung des Skioptikons. 3. Nachweis über Beschaffung des Skioptikons.

**1. Die Bedeutung des Skioptikons.** Groß auf die Wand geworfene Schattenbilder für den Unterricht zu benutzen, wird neuerdings immer häufiger versucht. Zuerst hat man bei Vorlesungen über Physik, dann bei denen über neuere Kunstgeschichte dieses Hilfsmittel zur Anwendung gebracht. Für archäologische Universitätsvorlesungen hat Fortwängler in München das Skioptikon zuerst angewandt.

Für die Gestaltung der Vorträge über neuere Kunstgeschichte hat der Gebrauch des Skioptikons wichtige Folgen gehabt. Es gestattet bei dem sofort herzustellenden Wechsel von Beleuchtung und Verdunkelung des Auditoriums dem Zuhörer die Aufnahme von Notizen, so daß Vortrag und Demonstration einander kaum unterbrechen. Es wird ein rasches Fortschreiten ohne Beeinträchtigung der Gründlichkeit möglich. Sämtliche Zuhörer haben zu gleicher Zeit das gleiche Bild vor Augen, das erfahrungsmäßig dem Gedächtnisse sich dauernd einprägt, während bloße Photographieen rasch wieder vergessen werden. Unbequem ist die Anwendung des Skioptikons denjenigen Lehrern, welche daran gewöhnt sind, nur aus einem Hefte vorzutragen.

Bei der Besprechung der großen Meister kann mit dem Skioptikon ein verkürzter Weg eingeschlagen werden. Ich habe darüber Berichte veröffentlicht, deren Summe ich hier in einigen Auszügen wiedergebe.

**2. Berichte über die Anwendung des Skioptikons.** a) Aus dem ersten Bericht (S. Beiträge zur deutschen Kulturgeschichte. Berlin, Hertz, 1897.) „Es fällt uns gemeinhin nicht auf, daß Zeichnungen, Kupferstiche und Photographieen die Kunstwerke fast immer in mehr oder weniger willkürlich verkleinertem Maßstabe erscheinen lassen und daß sie uns so im Gedächtnis stehen. Der Grad dieser Verkleinerung wechselt und wird niemals auf dem Blatte besonders angezeigt, so daß dem Publikum von dem wirklichen Größenverhältnisse ihm sehr wohl bekannter Werke selten etwas sicher bekannt ist. Wie sich z. B. die Stiche der Dresdener Madonna Raphaels, des Sposalizio, der vatikanischen Wandgemälde zu den Größen der Originale verhalten. Uns stehen meist nur die verkleinerten Reproduktionen in der Erinnerung. Anders ist es bei den aus Abgüssen bekannten Antiken, welche meistens die natürlichen Dimensionen zeigen, während auch hier jedoch die verbreitete Manier, sie oft in kleinen Umrissen oder in Photographien zu geben, keine Ahnung der wirklichen Größe erregt. Dagegen zeigt das Skioptikon die Kunstwerke meistens nicht nur größer als die größten Originale, sondern erhöht die Vergrößerung, auch bei ganz kleinen Werken, wenn man will, ins Kolossale.

Während jene Verkleinerungen aber keine Vorteile aufweisen, treten bei der Vergrößerung bedeutende Vorteile hervor. Indem ich selbst meinen Zuhörern die wirkliche Größe der Werke sofort angebe, wirkt die künstliche Ver-

Digitized by Google

größerung nicht verwirrend. Dagegen erleichtert sie die Übersicht und die Aufnahme der Werke in das Gedächtnis. Es wird eine Anschauung, und damit eine Erklärung der Objekte möglich, die bei dem früheren Vorzeigen verkleinerter Abbildungen unmöglich war. Der ideale Inhalt der Werke tritt in eindringlicher Art zu Tage. Der Anblick eines Originalwerkes selbst kann durch bestechende Eigenschaften über seinen inneren Wert täuschen, man kann es um äußerer Ursachen willen für geistig bedeutender halten als es ist: das Skioptikon duldet diesen falschen Schein nicht. Nur die Werke ersten Ranges bestehen die Probe. Junge Leute haben hierfür einen besonders scharfen Blick. Die beim Vortrage herrschende Dunkelheit, fast Finsternis, konzentriert die Aufmerksamkeit. Das zugleich ertönende Wort des Lehrers läßt Anblick und Gedanken sich in neuer Art verbinden. Ich kann im Lauf einer einzigen Stunde bei vollkommener Stille des Auditoriums diesem eine Reihe von Anschauungen gewähren, die sich tief in das Gedächtnis einnisten und die bei der Gleichmäßigkeit der Anschauungen festen organischen Zusammenhang gewinnen.

Das Skioptikon gewährt aber noch mehr. Eine Hauptaufgabe des Lehrers der Neueren Kunstgeschichte ist, Darstellungen derselben Szene seitens verschiedener Meister zu vergleichen: indem die Bilder nun zu gleicher Zeit sichtbar gemacht werden, tritt die vergleichende Betrachtung sofort in Wirksamkeit. Diese kann aber auch bei ein und demselben Werke durch Vorführung in verschiedenen Aufnahmen und Beleuchtungen erzielt werden, so daß ich eine Statue zeigen kann, wie sie von weitem und wie sie aus der Nähe gesehen erscheint, wie sie von vorn, von links und rechts, von hinten betrachtet dasteht, wie sie bei wechselndem Sonnenstande sich darbietet. Die einander rasch folgenden Anblicke fließen in der Erinnerung zusammen und bewirken eine Vertrautheit mit dem Kunstwerke, wie dessen wirkliche Betrachtung sie kaum hervorzubringen vermag. Die Darstellungen lassen sich aber in noch weitergehendem Wechsel variiren. So zeigte ich zuerst den David des Michelangelo wie er an seiner alten Stelle, die ihm, als er das Atelier seines Meisters verließ, gegeben wurde, am Thor des Regierungspalastes zu Florenz stand. Ältere Photographieen machten es möglich, die Glasplatten hierfür zu schaffen. Während dies Bild den Studierenden vor Augen stand und zwar als hätten sie auf der Piazza selbst das Werk vor sich, wurde die Entstehungs- und Aufstellungsgeschichte desselben vorgetragen. Nun trat ihnen in plötzlichem Wechsel die Statue im jetzigen Zustande vor die Augen; wie sie gereinigt und in einer schärferen als der früheren Tagesbeleuchtung in dem geschlossenen Raume der Akademie von Florenz steht. Ein abermaliger Wechsel ließ den modernen Bronzeabguß erscheinen, der auf dem neuen Piazzale di Michelangelo unter der Kirche von San Miniato aufgerichtet worden ist, wo Florenz und das Arnothal zu ihren Füßen rings um sie sich ausbreiten. Hier kam zugleich Michelangelos Verhältnis zur Kirche von San Miniato, von deren Turme aus er mit seiner Kanone 1530 Florenz verteidigte, zur Sprache, und die politische Stellung des großen Künstlers innerhalb der Schicksale seiner Vaterstadt konnte in wenigen, aber höchst eindrucksvollen Sätzen dargelegt werden. Und endlich erschienen zwei Ansichten des Kopfes der Statue allein: einmal von vorn, das andere Mal in Profil, beide in herrlicher Beleuchtung und in ungeheurer Größe, zugleich nun aber so in ihrem eigentlichen Formate gleichsam. Denn es schien, so groß das Werk ist, als habe es dem Geiste des Künstlers kolossaler noch vorgeschwebt. Die wunderbare Schönheit des Kopfes trat jetzt erst völlig hervor. Dieser Anblick zumal wird meinen Zuhörern unvergeßlich bleiben.

Und für all' das, was ich eben aufzählte, bedurfte es nur fünfzehn inhaltreicher Minuten! In Florenz selbst sogar wäre diese Art konzentrierter Belehrung unmöglich. Sie ist die naturgemäße für den Unterricht. Sie bietet eine Vereinigung von Aufnahme eines Eindrucks durch Auge und Ohr zu gleicher Zeit, die, einzig in ihrer Art zugleich durchaus keine überhastete ist. In derselben Vorlesung hatte ich mit einer allgemeinen Einleitung in das Michelangelo Betreffende begonnen, hatte dann die Madonna der Peterskirche, die Pietà, gezeigt und besprochen, war dann erst zum David übergegangen und hatte noch mit dem Karton für das nie begonnene Gemälde der Schlacht von Anghiari schließen können. Für dies letztere Werk waren die beiden Stiche des Marl Anton und des Agostino Veneziano nach Michelangelos Carton, zu der mutmaßlichen Größe des Kartons selber erhoben, gezeigt worden. Ferner eine Generalansicht der Komposition, wie man sie neuerdings zu rekon-

struieren versuchte. Und endlich die in England befindliche eigenhändige Naturstudie Michelangelos zu einer der Figuren. Bei der gewaltigen Vergrößerung dieser Zeichnung konnte auf die Art der Strichführung Michelangelos, wenn er mit der Feder nach dem nackten Körper zeichnete, hingewiesen werden. Bei den bisherigen Hilfsmitteln hätte ich, im allergünstigsten Falle, diese Dinge kaum in drei Stunden vorzeigen und besprechen können, und zwar höchstens vor etwa 15—20 Zuhörern, welche fortwährend vor- und zurücktretend und, in wechselnden Stellungen doch nur mehr oder weniger schlecht sehend, in der Aufmerksamkeit immer gestört, einen Teil der Ansichten und des Vortrages einbüßen mußten, während jetzt über hundert junge Leute (das Auditorium hat 120 Plätze) bequem und in tiefster Stille die Dinge in sich aufnehmen konnten.

Noch eindrucksvoller aber werden diese Anblicke, wenn nicht nur einzelne Werke, sondern Serien vorgeführt werden, aus denen die Entwickelungsgeschichte eines Künstlers klargelegt wird, das heißt im Hinweise auf eine Folge zusammengehöriger Arbeiten desselben Künstlers gezeigt wird, wie er zu größerer Vollkommenheit sich steigert. Hier leistet das Skioptikon heute Dienste, die sich nicht voraussehen ließen, da bei den bisherigen Hilfsmitteln an die Darlegung solcher innerer Entfaltungen nicht gedacht werden konnte. Ich war ebenso überrascht wie meine Zuhörer. Überraschungen dieser Art boten sich überall dar.

Es war bisher beinahe unmöglich gewesen, jungen Leuten, die nicht an die Betrachtung von Kunstwerken gewöhnt sind und die auch nicht in Florenz, Assisi und Padua waren, von Giotto zu sprechen. Ich hatte im Laufe meiner Lehrthätigkeit, die über zwanzig Jahre alt ist, immer neue Versuche angestellt, meinen Zuhörern überhaupt nur eine Vorstellung dessen zu verschaffen, um was es sich bei Giottos Werken handelt, von denen keins zur Stelle war und welche auch die besten Photographieen nicht genügend wiedergeben. Mit Giotto aber beginnt die moderne Malerei. Er ist der früheste ganz selbständige florentinische Künstler, der sich an die Natur wandte und dessen Werke die Zeitgenossen zur Bewunderung reizten. Wer die Überreste seiner Gemälde an Ort und Stelle gesehen hat, dem erleichtern die ganz kleinen photographischen Reproduktionen, die man in Italien kauft, freilich die Erinnerung. Haben wir die Werke aber nicht selbst gesehen, so nützen aber auch die von der Arundel Society herausgegebenen bunten Darstellungen nichts. Diese mit Sorgfalt hergestellten, reinlichen, kolorierten Bilder entsprechen nicht der Wirklichkeit. Ich mußte wieder, was ich nicht zeigen konnte, durch Beschreibung zu ersetzen suchen und nahm die Geschichte der Giottoforschung und der persönlichen Verhältnisse des Meisters zum Ausgangspunkt, um meiner Erzählung Interesse und Abrundung zu geben. In zwei bis drei Vorlesungen kann ich heute dagegen die aufsteigende Entwickelung des Meisters zu immer höherer Vollkommenheit den Zuhörern vor die Augen bringen, von der Crowe und Cavalcaselle in ihrem Buche so schön, aber nur dem der die Dinge sieht, vollverständlich sprechen. Jeder meiner Zuhörer weiß jetzt, was er unter den vier Epochen Giottos zu denken hat. Sie kennen die Werke selbst nun. Schon bei der Besprechung Dantes, mit der ich in diesem Semester die Vorlesungen einleitete, weil ohne Dante der innere Lebensweg der italienischen Kunst nicht verstanden werden kann, hatte ich Giottos Bildnis Dantes gezeigt, das, in den letzten Jahrzehnten auf der übertünchten Wand der alten Kapelle des frühesten Regierungspalastes von Florenz entdeckt, wiederhergestellt und nach vielen Versuchen, das Werk Giotto abzustreiten, ihm auch wieder zugesprochen worden ist. Das früheste individuell erscheinende Porträt der modernen Kunst. Auch in seinem elenden heutigen Zustande ein Anblick, den niemand wieder vergißt. Von ihm konnte bei der Besprechung Giottos nun ausgegangen werden. Dies Porträt Dantes läßt, in den neunziger Jahren des 13. Jahrhunderts entstanden, Giottos Thätigkeit als in zwei natürliche Hälften geteilt erscheinen. Davor fallen die Werke in Assisi, danach die Florentiner und Paduaner Arbeiten. An sie schließen sich später dann die Zeichnungen für die älteste der drei Erzthüren von San Giovanni in Florenz, und an diese wieder die Basreliefs des von Giotto begonnenen Glockenturms neben dem Dome, der sein letztes Werk war." — „Das Eigentümliche der byzantinischen Kirchenmalerei liegt in der Bedeckung glatter Wandflächen mit Gebilden weiten Umfanges, deren starre Umrisse mit blühenden Farben ausgefüllt sind. Diese byzantinische Größe hatte Cimabue als das in der Kirchenmalerei Herrschende übernommen. Auch der ungeübte Anfänger empfindet diesen Einfluß des bloß

räumlich Großen. Er erkennt zugleich die letzten Ausklänge der antiken Kunst. Er sieht Cimabues Bestreben, selbständige Naturbeobachtung zu Worte kommen zu lassen. All das ist an sich ja einfach und verständlich und ließe sich den Zuhörern auch in bloßen Worten plausibel machen. Wie ganz anders aber wirken die Darlegungen des Dozenten dem lebendigen Anscheine der Malereien selbst gegenüber, die in jeder Linie und Falte und Schattengebung dem Originalen gleich sind! Denn die Farbenwirkung kommt bei der gänzlichen Verblassung der Wände nicht mehr in Betracht und daß in den ehemaligen Farben die einfache Farbenskala der Mosaikmalerei etwa nachgeahmt worden sei, ist eine bloße Vermutung. Ich hatte Cimabues Gemälde in Assisi öfter gesehen, ich besaß die Photographieen seit vielen Jahren: jetzt aber, wo sie in ihren echten Größenverhältnissen wieder vor mir standen und mit meinen Augen zugleich die so vieler junger Leute darauf ruhten, welche Belehrung enthielt dieser Anblick nun auch für mich! Sie zeigten sich mir wie zum erstenmale und es war, als ob die Teilnahme meiner Zuhörer die Schärfe meiner Auffassung erhöhte. Genötigt, mich auszusprechen, fand ich inhaltreichere Worte als mir ohne diese Umgebung zu Gebote gestanden hätten. Immer aber, was ich auch sagen mochte, ging die Hauptwirkung doch vom Anblicke der Dinge selbst aus. Während bei anderen Darstellungen, deren Größe durch das Skioptikon ausgedehnt wird, sofort hervortritt, sie seien von der Phantasie des Künstlers viel kleiner empfunden als man sie auf der Wand vor Augen hatte, so daß gleichsam ein Abzug gemacht werden mußte und daß diese Vergrößerung eine Kritik enthielt, so zeigte sich bei Cimabues Werken das Angeborene der Kolossalität. Für uns in Deutschland, wo dergleichen Werke selten sind, um so wichtiger, als uns der Sinn für das Kolossale fehlt oder doch wenig entwickelt ist. Ich halte es für eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers der Kunstgeschichte, junge beginnende Staatsbürger auf den Inhalt ästhetischer grundlegender Begriffe hinzuweisen und ihr Auge an sie zu gewöhnen.

Nach Cimabues Malereien nun erst ging ich zu denen Giottos über, denen jene byzantinische Flächenwirkung abgeht.

In seinen frühesten Sachen schon, die er als Cimabues Schüler im oberen Dome von Assisi gemalt hat, zeigt sich Giotto, was das innere Maß der Figuren anlangt, als von seinem Meister losgelöst. Nicht überkommene Muster ornamentaler Pracht beeinflussen ihn, er will zur Natur. Die von Giotto zu Assisi in einzelnen Scenen dargestellte Lebensgeschichte des heiligen Franziskus gab Gelegenheit, die Gründung des Franziskanerordens zu erörtern. Ohne die Kenntnis der Erlebnisse dieses Heiligen ist die romanische Malerei von Giotto bis zu Murillo zum Teil überhaupt nicht zu verstehen. Hier konnte ich von Gemälde zu Gemälde rasch fortschreitend die Geschichte des Heiligen und zugleich die Entwickelung Giottos als des frühesten Realisten der toskanischen Schule rasch und gründlich vortragen. Hätte das Skioptikon gefehlt, so wäre dies Zusammenfassen unmöglich gewesen. Es hätten ohne den Anblick dieser Darstellungen in der Größe, in der sie auf der Wand stehen, die Geschichte des Heiligen und die Auffassung derselben durch Giotto, gesondert besprochen werden müssen. Ich hätte beginnen müssen mit der dem heiligen Franziskus geweihten Litteratur, auf die Kritik der Quellen für das Leben des Heiligen eingehen und so, immer im Hinblicke auf Gedrucktes, statt auf Gemaltes, den Studierenden eine Vorstellung dessen schaffen müssen, was bei Giottos Kunst das Entscheidende ist, indem ich zugleich auf die spätere Bekanntschaft mit den Werken jedoch nur vertröstete.

Scheinbar wäre diese Aufgabe bei ihm leichter gewesen als bei Cimabue. Giotto stellte dar, was er vor Augen hatte. Er war, um es zu wiederholen, der früheste Realist. Sätze dieser Art finden heute freilich einen gewissen Wiederhall und sind verständlich. Der Zuhörer ahnt von fern, um welchen Gegensatz es sich handeln könnte. Wie wenig aber läßt sich ohne den Anblick der Werke selbst der eigentliche Stempel, den die Malereien Giottos tragen, mit Worten ausdrücken! Was unser Museum an Gemälden enthält, die mit einigem Rechte wenn nicht Giotto selbst, so doch wenigstens der Umgebung und den Nachahmern Giottos zuzuteilen wären, verwirrt eher, als daß es fördert, denn es kommt bei seiner Malerei auf die Wandgemälde an. Die Tafelgemälde Giottos und seiner Mitarbeiter laufen nur nebenher. Von Tafelgemälden besitzt unser Berliner Museum einiges. Und nun gar: wie wäre es möglich, von Entwickelungsperioden Giottos jungen Leuten, die noch nichts an Ort und Stelle gesehen haben, einen Begriff zu geben? Das Skioptikon macht dies möglich.

Die Gemälde scheinen sich selbst zu erklären. Das Kindliche der Anfänge Giottos zeigt sich. Sein Fortschritt ist ersichtlich. Dem Zuhörer ist das ganze Phänomen anschaulich.

Die zweite Entwickelungsperiode Giottos, die in den Malereien der Unterkirche von Assisi hervortritt, würde scheinbar deshalb auch ohne Skioptikon leichter sich zeigen lassen, weil dem Werke von Crowe und Cavalcaselle ganz kleine Umrisse der dargestellten Allegorieen beigegeben sind. Wie weit jedoch diese an Anschaulichkeit und auch an Richtigkeit sogar hinter den undeutlichsten Photographien zurückstehen, zeigt ein Vergleich. Und wie durchdringend anders geartet ist der Anblick, den das Skioptikon darbietet! Nun läßt sich, von dem Begriffe der Allegorie ausgehend, die Natur dieser Malereien der zweiten Periode des Meisters ad oculos demonstrieren. Figur für Figur legt man ihren Sinn dar und geht zurück auf die Eigentümlichkeit der Zeit, durch Allegorieen ihre Gedanken kund zu geben. Ohne bildliche Hilfe hatte man früher dies Gebiet nur streifen dürfen: jetzt erklärt es sich leicht und deutlich."

„So liefert das Skioptikon die Mittel, zum erstenmale diesen wichtigen Meister lernenden Anfängern im ganzen Bereiche seiner Thätigkeit sichtbar werden zu lassen. Die Kritik, die Meinungen der anderen, die Mühe, das nicht Sichtbare durch Beschreibungen geistig wenigstens zu beschaffen, die fortwährende Sorge, der ungeübte Zuhörer möge falsch oder ungenügend oder gar nicht verstanden haben was man vorbringt, fallen fort. Der augenscheinliche Gewinn einer soliden und, wie es scheint, dauernd im Gedächtnisse haftenden Kenntnis darf jetzt vorausgesetzt werden. Wie wichtig diese Kenntnis sei, zeigt sich bei der Betrachtung der Nachfolger Giottos: Ghibertis und Donatellos, in denen sich der Gegensatz der Auffassung wiederholt, den wir bei Cimabue und Giotto vor Augen hatten. Beide, Ghiberti in seiner Anlehnung an die Antike, Donatello in der an die Natur, stehen von vornherein verständlich da. Jeder weiß, welch' eine Fülle von Kontroversen sich an Donatello knüpft: diese Streitigkeiten können im Anblicke der Monumente selbst nun zum Teil gelöst, zum Teil zurückgeschoben werden, und wiederum ist der Lehrer in der glücklichen Lage, seine Schüler, statt sie mit dem Gezänk der Widersacher beschäftigen zu müssen, auf den positiven Gehalt des Vorhandenen hinweisen zu dürfen. Der Gewinn ist ein bedeutender. Es war fast dahin gekommen, daß die Schüler glaubten, die Hauptsache beim Studium der Neueren Kunstgeschichte bestehe in der Fähigkeit, in diese ewigen Kämpfe der Autoritäten so wohl gerüstet, so heftig und so früh als möglich selbst einzuspringen und die ‚Streitfragen' mit auszufechten, während es sich in erster Linie doch um die Kenntnis und den Genuß der hervorragendsten Leistungen der Künstler selbst handelt. Man muß die Dinge kennen, ehe man sich über sie herumstreitet."

b) Aus dem zweiten Bericht. „Wir nennen die Dichter und bildenden Künstler unsterblich, deren Werke jeder neuen Generation entgegentreten, als seien sie eben entstanden und enthielten den geistigen Inhalt des neuesten Tages: die Werke der größten drei Meister Raphael, Michelangelo, Lionardo verloren vor den Augen des Auditoriums den Charakter des Vergangenen. Den Künstlern des Quattrocento ist diese Kraft übrigens nicht eigen. Sie besitzen das Reinmenschlich-Überwältigende nicht. Und nun bemerken wir: nicht meine begleitenden Worte thaten das meiste dazu, sondern der direkte Anblick der Gestalten, denen das Skioptikon so strahlende Sichtbarkeit verlieh, vermittelte diesen Eindruck. Die jungen Leute, allerdings von mir vorbereitet und angeleitet, empfanden aus eigener Kenntnisnahme den Wert dieser Gemälde und Skulpturen als der kostbarsten Inventarienstücke der großen historischen Schatzkammer der Menschheit. Strömt dies Gefühl von Blutsverwandtschaft aus den Arbeiten der Künstler uns nicht entgegen, so vermag nichts den Mangel zu ersetzen. Mögen die Werke der Florentiner von Giotto bis Donatello uns mit noch so großem Interesse erfüllen: Lionardo, Michelangelo und Raphael erst reißen uns in eine Teilnahme herein, die höherer Art ist, und das Skioptikon liefert den Maßstab für die Fähigkeit eines Kunstwerkes, so zu wirken.

Ich sehe es als eine Thatsache von Wichtigkeit für den öffentlichen Unterricht an, daß bei dem kaum zu überblickenden Umfange kunsthistorischen Materials, welches von allen Seiten in immer neuen Strömen heute zufließt, durch die Vergrößerungen des Skioptikons möglich gemacht wird, eine sichere Scheidungslinie zwischen dem die Seele erwärmenden menschlich Ergreifenden und dem bloß kunsthistorisch Interessanten zu ziehen. Was diese Hauptsache anlangt, erklären die Werke

sich nun gleichsam von selbst. Die ungemeine Wirkung der Teppiche Raphaels auf das europäische Publikum, die erst seit den Stichen Dorignys im vorigen Jahrhundert eintrat und die für uns der Thätigkeit Raphaels eine andere geistige Mitte verleiht als in den vorhergehenden Zeiten, wo man ihn mehr als Madonnenmaler verehrte, wird nun durch das Skioptikan erklärt und bestätigt. Vor dem Eingreifen des Skioptikans waren die Worte des Lehrers das Maßgebende. Jetzt, bei dem Anblicke der Werke selbst, vollzieht sich eine persönliche Bekanntschaft des Zuhörers mit dem Meister. Die Urteilskraft der jungen Leute wird in Mitarbeit gezogen. Sie verfolgen bei jeder Figur, ob meine Erklärung stimme. Vorher war dieses Miteingreifen des eigenen Urteils nicht zu bewirken, sondern der Erfolg meiner Vorlesungen lag nur in den von mir geäußerten Meinungen.

Es ist mir daran gelegen, immer wieder zu betonen, daß ich mit den vorliegenden Ausführungen mich nicht als Kunstfreund an Kunstfreunde, oder als Museumsbeamter an das Publikum, oder als Künstler an andere Künstler, sondern nur als Universitätsprofessor der neueren Kunstgeschichte an diejenigen mich wende, die an derartigen Vorlesungen persönliches Interesse haben. Meine Kollegen wissen, daß es nicht gleichgiltig sei, wie unsere Studenten in die neuere Kunst eingeführt werden. Über die beste Lehrmethode muß debattiert werden. Es könnte jemand behaupten, die Aufgabe sei gar nicht, größere Mengen junger Leute im allgemeineren Sinne kunsthistorisch zu unterrichten, sondern es müßten wenige Zuhörer, welche später Museumsbeamte oder Dozenten werden wollten, so speziell als möglich in das gesamte vorhandene Material eingeführt werden. Es komme auch weniger darauf an, den Zuhörer als Bürger der neuesten Zeit in ein persönliches nahes Verhältnis zu den Werken der großen Meister zu bringen, sondern ihm sei vielmehr klar zu machen, wie zu der Zeit, wo diese Werke entstanden, über sie geurteilt worden sei. Ich führe dies nur an, um zu zeigen, wie verschiedene Ansichten über das Studium der neueren Kunstgeschichte aufzustellen wären, wenn jeder miteinspräche. Um zu zeigen, in wie verschiedener Art Vorlesungen über neuere Kunstgeschichte gehalten werden können, will ich im nachfolgenden die beiden Methoden in Vergleich ziehen, wie ich über Raphael in früheren Semestern (vor dem Skioptikon) las und wie ich im vorigen Sommer (mit dem Skioptikan) gelesen habe.

Raphaels Wandgemälde befinden sich bekanntlich in Rom. Seine Tafelgemälde sind über die Länder zerstreut und seine Handzeichnungen desgleichen. Gemalte Kopieen sind in geringer Anzahl vorhanden, meist in schlechtem Zustande und von unzureichender Hand verfertigt. Zu Gebote standen also eigentlich nur Kupferstiche und Photographieen.

Mit der Geschichte der Raphaelforschung beginnend, besprach ich früher also eine Auswahl der einschlägigen Litteratur, wie sie im Laufe des 16. bis zum 19. Jahrhundert sich gebildet hatte. Es folgte eine Darlegung des Ganges der italienischen Kunst im Quattrocento. Die Stellung der verschiedenen künstlerischen Bildungscentren Italiens zu einander wurde darauf behandelt. So kam ich auf Urbino.

Die Kontroverse über Raphaels Geburtstag wurde nun ausführlich erledigt. Über den Lebenslauf des Vaters und sein Verhältnis zu den ihm befreundeten Meistern, deren erster Einfluß auf Raphael als Knaben anzunehmen sei, ward gesprochen. Nach Urbino mit den künstlerischen Bestrebungen des Herzogs wurde Perugia mit seinen Meistern, mit der Wandmalerei im dortigen Regierungspalaste, den Bestrebungen der dort herrschenden Familie Baglioni u. s. w. erörtert. So gelangte man zu den sog. Kindheitsarbeiten Raphaels und den Meinungen Pungileonis, Passavants und Lermolieffs u. s. w. über dieselben. Das sog. „Venetianische Skizzenbuch Raphaels" mit der Fülle sich daran knüpfender Konjekturen und Streitigkeiten ergab sich im natürlichen Anschlusse als ein wichtiges Kapitel. Höchst bedeutend war die Kritik der auf dem Berliner Museum befindlichen, Raphael zugeschriebenen (zweifelhaften) Madonnen, in denen man ja vielleicht eigene Werke des jungen Raphael vor Augen hatte. Die Theilnahme, ferner, Raphaels an Arbeiten Peruginas, an denen Pinturicchios in Siena, seine frühesten eigenen Gemälde, die öffentliche Stellung in Perugia, der Übergang zuerst von Urbino nach Perugia, dann von Perugia nach Florenz mit der dazu gehörigen Kritik mannigfacher echter und unechter Aktenstücke, welche Raphaels momentanen Aufenthalt an verschiedenen Stellen zu beweisen scheinen. All das, eine Fülle interessanten Materials, in scharfer Parteinahme für die richtigen Meinungen und bei Zurückweisung

der falschen vorgetragen, bildete die Masse dessen, was dem Zuhörer in den ersten Vorlesungen geboten ward. Im Vertrauen auf die Zuverlässigkeit des Empfangenen, nahm er schon Partei und fühlte jetzt bereits vielleicht in sich die Befähigung, in die obwaltenden Streitigkeiten über Raphaels Anfänge einzutreten: Kontroversen, in die er sich hineingerissen sah, noch ehe er den Werken Raphaels gegenüber irgend welches eigene Gefühl zu erproben im stande gewesen war. Indessen, war das besondere Studieren der Gemälde und Handzeichnungen nicht möglich, so traten scheinbar exakteste Photographieen vermittelnd ein. Auch standen Meinungsäußerungen bedeutender Kenner über die Originale in Fülle zu Gebote, so daß es nur auf eine Auswahl anzukommen schien, welchem man sich anschließen wolle.

Mit dem Übergange nach Florenz begann Raphaels zweite Epoche. In die vier Jahre etwa, die sie dauerte, waren die während dieser Zeit entstandenen Werke katalogisch genau und chronologisch richtig nun einzuordnen, und die hier sich darbietenden Probleme zu lösen, jetzt die vornehmste Aufgabe. Dazu gehörte die, aus den Handzeichnungen die Entstehungsgeschichte der einzelnen Werke nachzuweisen. Hier wurde die Unmöglichkeit, diese Gemälde selbst zu zeigen, schon empfindlicher. Der Verlust mußte durch die doppelt scharfe Kritik der Handzeichnungen ersetzt werden, auf deren, im Apparate ausliegenden, den Studierenden leicht zugänglichen und meist zureichenden Photographieen ich verwies. Die Merkmale, welche die echten Blätter von den falschen unterscheiden, konnten bis zum Gewinn einer gewissen Überzeugung übermittelt werden; Rangstufen zwischen den Gemälden auf ihren geistigen Inhalt hin den jungen Leuten klar zu machen, blieb unmöglich. Hierzu reichten die besten Stiche nicht aus, auch Kopieen würden nur ein Notbehelf gewesen sein. Um der gesamten Florentiner Epoche höhere historische Lebendigkeit zu verleihen, wurde deshalb die Geschichte der in jene Jahre fallenden allgemeinen florentinischen Kunstentwickelung zu Hilfe genommen. Der Einfluß Lionardos und Michelangelos sowie anderer Meister kam zur Sprache. Raphaels Grablegung entstand damals: die allmähliche Vervollkommnung der Komposition, wie sie die vorhandenen Handzeichnungen erkennen lassen, ward dargelegt, die Verwandtschaft der Figur Christi mit dem in Rom sichtbaren Christus der Pietà Michelangelos besprochen.

Nun erfolgt die Berufung Raphaels nach Rom und als dritte Epoche seines Lebens die Thätigkeit unter Giulio II. Von diesem ist jetzt die Rede. Von seinem Charakter und künstlerischen Absichten. Die Malereien in der Camera della segnatura. Der Bau des vatikanischen Palastes. Der geistige Zusammenhang der Wandmalereien in der Camera della segnatura. Ihre Entwickelung von den ersten Entwürfen an. Ihre Deutung. Die Streitigkeiten über die Mittelfiguren der Schule von Athen. Die Benennung der einzelnen Gestalten des Gemäldes. Der Tod des Papstes bringt diese Epoche zum Abschlusse.

Weiter zu gehen, ist für die Zwecke dieses Berichtes nicht nötig. Es sollte nur gezeigt werden, wie ich verfuhr. Raphaels gesamte Thätigkeit ward so bis zu ihrem Abschlusse abgehandelt, und erreicht, daß der fleißige Zuhörer in allem historisch wie litterarisch Raphael Angehenden durchaus unterrichtet war. Sah er sich außerhalb der Vorträge Kupferstiche oder Photographieen an oder trat er später einmal vor Originale, so war er für deren Genuß und Verständnis vorbereitet. Hatte er über Raphael im Examen Auskunft zu geben, so war er in stand gesetzt worden, billige Fragen zu beantworten. Erschien ein Aufsatz oder eine Schrift über Raphael, so vermochte er zu dem Inhalte Stellung zu nehmen. War unter Kunsthistorikern über kritische Fragen die Rede, so konnte er in die Debatte eingreifen.

Hatte er aber den Eindruck eines Werkes von Raphaels Hand empfangen, das ihn ergriff? Vielleicht war die Dresdner Madonna ihm einmal sichtbar geworden. Die Berliner und Münchener Museen liefern nichts, das dem entsprach, was er über den Eindruck Raphaelscher Werke bis dahin seinem Lehrer doch nur geglaubt hatte. Raphael erschien ihm, alles in allem, doch nur als würdiges Objekt vielfacher, verwickelter Streitfragen. In dem Gange, den die Ausfechtung dieser Fragen nimmt, wurzelte sein vornehmstes Interesse. Am besten schon wußte er mit den Handzeichnungen umzugehen. Bei diesen war es, weil die Photographieen oft die Originale beinahe vertreten, möglich, mit eigener Arbeit sogar einzugreifen. Ein ganz festes Operationsfeld gewährte aber nur das gedruckte und geschriebene biographische Material. Hier war sichere philologische Arbeit zu leisten.

Mehr ließ sich bis dahin mit Vorlesungen nicht erreichen. Dies der Grund, weshalb, je

ſtrenger man die Dinge durchnahm, um ſo geringer die Teilnahme der Studierenden wurde. Sie hörten Urteile über Sichtbares, das ſie nicht ſahen. Nur zukünftige Muſeumsbeamten wandten ſich deshalb dem, was zu lernen war, mit voller Kraft zu und unter den bereits im Amte ſtehenden Muſeumsbeamten ſelbſt konnte die Meinung aufkommen, die Univerſitätsvorleſungen über neuere Kunſtgeſchichte ſeien überhaupt nur dafür beſtimmt, künftige Muſeumsbeamte auszubilden, und ſie ſelber hätten mit dreinzureden. Wie denn auch geſchah. Es war dem vorzubeugen. Ich ſah mich genötigt, über Kunſthiſtorie ſo zu leſen, daß ich ‚Kunſt‘ im weiteſten Sinne als ‚Bildende nationale Phantaſie‘ faßte und den Werken der Dichter in meinen Vorträgen denſelben Rang gönnte wie denen der Maler und Bildhauer.

Bei der jetzigen Behandlung Raphaels tritt das Litterariſche nun wieder in den Hintergrund. Mein vornehmſtes Beſtreben iſt, die Werke ſelbſt, die den jungen Leuten nun vor Augen ſtehen, und zwar nur die vornehmſten Werke, ihnen mit Erklärungen noch näher zu rücken, d. h. mit meinen Worten den Eindruck zu unterſtützen, den ſie machen. Die geſamte, oben im Auszuge gegebene Einleitung fällt ſeit dem Eintreten des Skioptikons deshalb nun fort. Als erſtes, was dem Auditorium von Raphael bekannt werden ſoll, ſteht ſein früheſtes Meiſterwerk plötzlich auf der Wand. Das Gemälde, das Raphaels volle Jugendkraft und die Tiefe ſeiner Auffaſſung zeigt, zugleich das erſte, das ſeinen Namen und das Datum der Entſtehung trägt, 1504, iſt das Spoſalizio. Die Erhaltung der heute bekanntlich in Mailand ſtehenden Tafel iſt eine vorzügliche. Auch verſchiedene gute Stiche nach ihr ſind vorhanden. Mit dieſem Anblicke beginne ich jetzt. Es verdunkelt ſich der Hörſaal und das Werk erſcheint auf der Wand, größer als es in Wahrheit iſt, den Zuhörern jedoch aus einiger Entfernung in der Größe etwa ſich darbietend wie das Original in der Brera zu Mailand dem dicht davortretenden Betrachter. Der Anblick, der ſich hier aufthut, übertrifft bei weitem die Wirkung der Stiche, obgleich die Glasplatte nach einem Stiche angefertigt worden iſt. Uns überkommt das Gefühl der lebendigen Gegenwart eines großen Kunſtwerkes. Auch das empfinden wir: daß dieſe Geſtalten in Raphaels Phantaſie in größeren Dimenſionen gewohnt hatten, als er ſie auf der Tafel ausführte. Wie wahr dies ſei, beſtätigt das Einſetzen einer zweiten Platte, durch welche die Figuren nun zu ganz koloſſaler Größe geſteigert, die umfangreiche, hohe Wand voll ausfüllen.

Jeder Zuhörer empfängt, durch die Dunkelheit iſoliert, dieſem Anblicke einſam gegenüber, völlig ungeſtört die Erklärung des Werkes aus dieſem ſelber. Leicht iſt es, im Hinblicke auf dieſe höchſte Blüte der erſten Epoche Raphaels, deren Erklärung zu einer nur wenige Daten enthaltenden Einleitung zuſammenzuziehen. Der Zuhörer fühlt, daß bei dieſem Werke, das gleichſam mit Gewalt in ihn eindringt, die eigentliche Künſtlerlaufbahn Raphaels erſt beginne. Wichtiger als der Beſitz zahlreicher, Raphaels Anfänge illuſtrierender Notizen iſt die intenſive Bekanntſchaft mit dieſem erſten großen Dokumente ſeiner Hand. Zwanzig Jahre war er alt, als er es ſchuf. Die meiſt ſo viel Jahre zählenden Zuhörer ermeſſen ſichtbar, was in dieſer Zahl liege. Auf alle Vorzüge und Schönheiten der Kompoſition kann nun hingewieſen werden. Jede Figur in ihrem Verhältniſſe zum Ganzen, jede Bewegung der Glieder, die Behandlung der Hände, der Gewandung, vor allem aber der geiſtige Inhalt der Kompoſition kann ruhig beſprochen werden. Nicht um eine Kritik des Werkes oder um die der darüber geäußerten Meinung handelt es ſich, ſondern nur um den Hinweis auf ſeine Schönheiten. Jeder verneinende Gedanke fällt fort, von kontroverſen Meinungen iſt keine Rede. Dieſe Einleitung in die Lebensthätigkeit des Meiſters iſt die würdigſte, was ihn ſelbſt, die fruchtbarſte, was die jungen Leute anlangt. Alle jene Notizen, die früher die Hauptmaſſe des auch bei dieſem Werke zu Überliefernden ausmachten, werden zu nebenſächlichem Material, das ich gelegentlich hier und da nun einflechte ohne es, wie früher nötig war, als Hauptſache in ſyſtematiſchen Zuſammenhang zu bringen.“

„Einen beſonderen Vorteil gewährt das Skioptikon noch bei Lionardo.

Lionardos Thätigkeit zu beſprechen, war bei dem Fragmentariſchen des ſeine Exiſtenz heute meiſt nur verratenden Materiales ſchwieriger als bei Raphael und Michelangelo. Dieſe beiden gehen dicht nebeneinander, und immer ſichtbar, in Rom und Florenz beinahe die gleiche Straße und ſind Lionardo gegenüber die Jüngeren. Ihre Kunſt ſteht uns näher als die Lionardos,

die immer wie von einem Nebel verhüllt ist. Lianardos überwiegende Macht tritt aber sofort hervor, wenn das Abendmahl jetzt an der Wand erscheint. Freilich als Gesamtbild nicht in der Größe des beinahe vernichteten Originales, in einzelnen Teilen der Komposition jedoch auf die Wand geworfen noch über sie hinaus zu steigern. Hier findet sich Gelegenheit, neben Morghens Stiche Stangs bewunderungswürdiges Werk mit gerechter Anerkennung zu benutzen. Das Skioptikan leistet hier Unerhörtes. Es braucht dem, was es zeigt, mündlich nur hinzugefügt zu werden, daß dies außerordentliche Gemälde zu einer Zeit entstand, als Michelangelo und Raphael nach nichts geleistet hatten: mit einem Schlage ist Lionarda historisch nun auf das Piedestal gestellt, das ihm gebührt. Der Anblick seiner „Cena" gehört zu den schönsten Gewinnen, die meine Zuhärer davantragen. Sie leitet die künstlerische Bewegung des Cinquecento ein, deren Fortführung Raphael und Michelangelo übernahmen, und übersteigt das von beiden Geleistete in mancher Hinsicht, denn gewißlich ist Lianardos Cena von keinem Werke Raphaels und Michelangelos überboten worden.

Es versteht sich van selbst, daß den Zuhörern, welche Neuere Kunstgeschichte als Fach studieren wallen, dasjenige nicht fremd bleiben dürfe, was in meinen Vorlesungen über Raphael, wie ich sie früher hielt, mitgeteilt wurde. Hier tritt der Varteil ein, daß, nachdem mit Hilfe des Skioptikons ein Grund gelegt warden ist, nachfolgende speziellere Vorlesungen viel eingehender als früher und var geringerem Zuhörerkreise — auch in Farm von Übungen gehalten werden können. Hier werden Blätter vargelegt, welche eine beschränktere Zahl von Zuhörern zu übersehen im stande sind. Das Skioptikan tritt ein, aber die Varlesungen beruhen nicht auf ihm. Die so bewirkte Trennung des Stoffes ist fruchtbarer Natur; sie gewährt die Möglichkeit ausführlicher, in einzelnen Fragen tief eindringender Darstellung ahne zu verwirren. Denn jener erste festgelegte Grund der umfangreichen Anschauung führt stets auf das Allgemeine zurück, das dem Zuhörer in sicheren Linien bereits sich eingeprägt hat."

c) Aus dem dritten Bericht. „Das Skiaptikon angehend, sei zuvörderst bemerkt, daß eins van den Varurteilen, von denen manche sich nicht freimachen können, das ist, als habe der Universitätsbetrieb der neueren Kunstgeschichte sich auf die öffentlichen Kunstsammlungen zu basieren. Diese Fiktion wird mit Zähigkeit van denen zumeist aufrecht erhalten, welche niemals Universitätslehrer gewesen sind. Ein Museumsbeamter hat drucken lassen, es sei ja das vornehmste Bestreben der Museen, den Universitätsgelehrten Material zu schaffen. Ein Irrtum, aus dem gefolgert wird, Ausgaben für besandere Apparate zu Universitätsvarlesungen seien unnütz, die Prasessaren hätten sich an den Inhalt der Museen zu halten. Die Museen enthalten an Material, das sich direkt für meine Varlesungen verwerten ließe, nur sehr wenig. Wer möchte den gelehrten Museumsbeamten, diesen meist sehr verdienten Männern, in ihren litterarischen Bemühungen den Titel wissenschaftlicher Arbeiter abstreiten wollen? Wissenschaft ist höchster Ernst bei Betrachtung der Dinge, Zurückführung der Erscheinungen auf einsache bewegende Gedanken, und Überzeugung vam alleinigen Werte dieser so beschaffenen Betrachtung. Aus jeder Stellung heraus kann sa wissenschaftliche Arbeit geleistet werden. Ob Jemand, was er betreibt, wissenschastlich betreibe, muß ihm sein Bewußtsein sagen. Für Universitätsvorlesungen der neueren Kunstgeschichte aber sind die Spezialuntersuchungen mancher Vertreter der neueren Kunstgeschichte ast wertlos. Und ebenso dienen die meisten Stücke unserer Galerieen den Zwecken eines Professors nicht, dessen Zuhärer weder professionelle Kunstkenner sind noch werden sallen. Kunstwerke, die man der Jugend erklärt, müssen einen besonders gearteten geistigen Inhalt haben und finden sich z. B. auf dem Dresdener Museum in größerer Anzahl, auf dem Berliner in nur geringer.

Die unrichtige Meinung, daß die Gemäldesammlungen den eigentlichen Apparat für Universitätsvorlesungen über neuere Kunstgeschichte enthielten, schien in salgendem Raisannement eine Bestätigung zu finden. Wie Gipssammlungen und was an echten Überbleibsein antiker Kunst auf Museen vorhanden ist, den Archäolagen dienten, sa hätten die Gipsabgüsse der neueren Skulpturen, die Gemälde und die Kupferstiche und Zeichnungen der modernen Maler den neueren Kunsthistorikern zu dienen. Was die Abgüsse anlangt, ist diese Ansicht zum Teil richtig, zum Teil auch, was Kupferstiche und Handzeichnungen anbetrifft, soweit es sich um das Studium Einzelner handelt: bei den Gemälden aber, die graßen Auditorien

zu zeigen sind, trifft es nicht zu. Die Hauptwerke der großen Maler befinden sich entweder in anderen Museen als im Berliner, oder, wo es sich um Fresken, die an Gebäuden festsitzen, handelt, überhaupt in keiner öffentlichen Sammlung. Auf diese Hauptwerke aber kommt es an. Unser Museum kann die Gemälde nicht bieten, deren ich für meine Studenten bedarf. Unsere Berliner Museen sind unschätzbar für geschulte Kunstfreunde und Forscher und bilden mit den an ihnen arbeitenden Beamten ein für das höhere Kunststudium unentbehrliches, großartiges, mit Recht bewundertes Institut. Derjenigen Kategorie von Anfängern aber, aus dem meine Zuhörerschaft sich zusammensetzt, bieten sie das nicht, wessen es bedarf.

Es ist das Eigentümliche des Skioptikons, die Werke augenblicklich auf der Fläche leuchtend erscheinen und sofort wieder verschwinden zu lassen. In dieser glücklichen Art vor uns tretend, gestalten sie selbst sich wie zu neuen Schöpfungen, die, wenn gleichzeitig mündliche Erklärung hinzutritt, tief in das Gedächtnis der jungen Leute eindringen. Meine Erfahrungen erlauben mir, hiervon als von einer Thatsache zu sprechen. Man vergißt diese Lichtbilder so leicht nicht wieder. Ich hege die Hoffnung, daß, wo neuere Kunstgeschichte künftig gelehrt wird, dies ohne die Grundlage der Skioptikondarbietungen nicht mehr geschehen werde. Es sollten Skioptika nebst den dazu gehörigen Glasplatten zunächst unseren Universitäten geliefert und diese Lieferung nicht als eine zu erringende außerordentliche Gunst, sondern als eine unentbehrliche Vermehrung des Lehrapparates angesehen werden, da ohne ihre Hilfe die richtigen vorbereitenden Vorlesungen nicht zu halten sind.

Das gegen diese neue Art Kunstgeschichte zu lehren Geäußerte wird nur von denen vorgebracht, welche das Skioptikon nicht kennen und seine Wirkungen sich nicht vorzustellen vermögen. Ich sprach dieser Tage mit einem meiner Schüler darüber, der in ehemaligen Zeiten bei mir gehört hatte und nun nach Berlin gekommen war, um es kennen zu lernen. Er gestand mir, er habe sich von den Erscheinungen, die es hervorruft, meinen bloßen brieflichen Worten nach keine Vorstellung machen können. Er habe dem zwar durchaus geglaubt, was ich sagte, aber die Fähigkeit habe ihm gefehlt, feste Anschauungen damit zu verbinden. Er habe sich von dem Gedanken nicht losmachen können, daß alles doch nur auf eine Spielerei hinauslaufe. Es ist begreiflich also, daß unter denen, die diese Lichtbilder, oder Schattenbilder, nicht sahen, eine gewisse Gegnerschaft dagegen bestehen bleibt. Behauptet wurde auch, daß die, welche diese überraschenden Bilder vor Augen hatten, unter dem Einflusse meiner Erklärungen mehr vielleicht zu sehen vermeinten, als sie thatsächlich sahen. Nun sah er die leuchtenden Erscheinungen endlich selbst und wußte sie zu schätzen.

Das Skioptikon ist bei den Vorlesungen über Physik längst (in unserer eigenen Universität) widerspruchslos in Gebrauch gewesen; auch beim Zeichenunterricht (im Gewerbemuseum) ward es benutzt. Es ist ein ebenso exaktes Instrument wie das Mikroskop, das gleich ihm die Objekte in Vergrößerung zeigt. Ohne Zweifel ist im Skioptikon endlich das Hilfsmittel gefunden, welches ermöglicht, neuere Kunstgeschichte auch außerhalb der Universitäten zu lesen. Größere Kreise müssen ihm Belehrung verdanken. Uns heute liegt ob, bei allem was den Menschen fördert, das zustimmende Interesse des weitesten Publikums in den Dienst zu ziehen. So wenig Genossen der Gelehrte hat, der in der Stille seine Einsichten zu vergrößern sucht, so viele muß er haben, wenn es sich um daraus zu ziehende gemeinsame Vorteile der Menschheit handelt.

Man gesteht jedem heute das Recht der Kritik zu. Das allgemeine Stimmrecht erstreckt sich bereits auf Fragen geistiger Natur. Dieser Gedanke liegt dem heutigen Leben der Nationen zu Grunde. Wir sehen, mit welcher Kunst im deutschen Reichstage Männer höchsten Ranges sich bemühen, so sich auszusprechen, daß dem ganzen Volke ein Verständnis der Dinge aufgeht. Dem Professor, der über Geschichte an der Universität lehrt, liegt heute ob, das Allgemeine der vergangenen Ereignisse leicht und in Klarheit seinen Zuhörern zuzuführen. Keiner braucht zu wissen, mit wieviel Mühe diese zusammenfassenden Mitteilungen aufgebaut werden. Erst später darf den Vorgeschritteneren ein Blick in die Werkstatt des Geschichtsforschers erlaubt werden, während die vor der Zeit gleich in Einzelnheiten eindringende Kritik dem Anfänger leicht den Glauben einflößt, als beherrsche er, weil er an einer kleinen Stelle sich zurechtfindet, das Übrige nicht minder, das stückweise in gleicher Art sich werde bewältigen lassen.

Erstes Erfordernis beim Beginne der höheren Studien ist, daß der Lernende mit

dem Material bekannt sei oder gemacht werde, auf welchem die Lehre beruht. Für Philologie und Historie gilt dies im gleichen Maße. Litteraturgeschichte, alte und neue, zu lehren, giebt es nur eine rationelle Art: die Kritik eines Werkes erst dann eintreten zu lassen, wenn der Zuhörer es in sich kennt. Das Werk ist ihm erst in seinen Umrissen und in seinem Bau zu zeigen und dann erst kritisch zu erklären. Wenn hier ein sicherer Grund gelegt worden ist, darf auf Einzelheiten eingegangen werden. Die bisherige Litteraturgeschichte war philologischer Natur. Gervinus, der diesen Standpunkt zuerst verließ, wurde garstig herausgebissen. Heute drängt der geistige Genuß mit natürlicher Kraft sich wieder an die erste Stelle. Von ihm muß die Belehrung ausgehen. Das Sprachliche tritt später erst hinzu. Scherer war noch der Meinung, jeder Text, auch bei den neueren Dichtern, sei verderbt: ihn wiederherzustellen also die erste Arbeit; was die Wissenschaft hinterher dann noch zu leisten habe, werde sich finden. Heute urteilen wir: ein litterarisches Produkt ist zuerst seines Inhaltes wegen wichtig; erschwert sprachliche Verderbnis das Verständnis, so ist dann erst der Text in Ordnung zu bringen. Und so auch bei den Werken der bildenden Künste: die Frage ist zuerst zu erheben, wie das Kunstwerk aussehe, wie tief es durch seine Schönheit in uns eindringe, was es bedeute, dann erst, wie es technisch zu beurteilen sei und unter welchen Umständen es entstand. Wie man zu dieser letzteren Kenntnis gelange, hat den Schluß der Belehrung zu bilden. Früher wurde davon ausgegangen.

Albrecht Dürer. Meine Vorlesungen über die deutsche Kunstgeschichte begannen früher mit Ausbeutung einiger Stellen des Cäsar, Tacitus und anderer, aus denen sich bei den Germanen auf etwas schließen ließ, das Malerei, Architektur und Skulptur genannt werden durfte. Die Goten, Longobarden u. a. mit ihrer meist rohen Nachahmung antiker Ornamentik kamen dann in Betracht. Endlich die Franken und, als Gründer einer deutschen Gesamtexistenz, Karl. Von Rom aus betrachtet steht er wie der Letzte eines Jahrtausends, von uns aus wie der Erste da. Ich neige mich der letzteren Anschauung nicht zu. Nun folgte die Erörterung der karolingischen, ottonischen, salischen und früheren hohenstaufischen Zeiten, die, was die äußere Kultur anlangt, unter romanischem und griechischem Einfluß standen.

Die ersten Bethätigungen deutscher eigener Phantasiearbeit waren sprachlicher Art. Wie stark leuchtet aus dem Heliand deutsches Wesen hervor! Welcher großartige Versuch, Christus zu nationalisieren. Walthariuslied, Nibelungen und Gudrun lassen in eigene Welten hineinblicken, in das von christlichen Gedanken noch unberührte Deutschland der Rhein- und Donauländer und das der nördlichen Küsten. Skulpturen und Malereien, die diesen Gedichten die Wage hielten, hätten schon die Leistungen großer Künstler sein müssen; sie fehlen.

Diese frühesten Schöpfungen deutschen Geistes bilden bis zu den Gedichten Walthers von der Vogelweide und samt ihnen so sehr eine Welt für sich, daß ich wagen durfte, die Dichtungen der Epoche unserer alten Kaiserzeit zu übergehen und gleich mit dem Manne zu beginnen, der als erster deutscher Maler aus dem Chaos des künstlerischen Lebens unserer Städte heraustritt. Selbst die Niederländer vor Dürer und die Kölner Meister ließ ich einstweilen unerwähnt. Der ganze Weg bis zu Dürer, auf dem ich in früheren Semestern langsam mich zu ihm durchwand, blieb diesmal unbetreten. Und bei Dürer selbst nun erlaubte das Skioptikon, wie ehedem bei Raphael mit dem Sposalizio, gleich mit dem besten Arbeiten seiner Blütezeit einzusetzen. So begannen meine Vorlesungen diesmal mit Werken höchsten Ranges von Dürers Hand.

Es handelt sich auch bei ihm um gute, bessere und beste Leistungen. Dürer war für seine Zeitgenossen nicht so sehr Maler, als Kupferstecher. Für uns ist er außerdem Schriftsteller, Architekt und auch Hervorbringer von allerlei Sachen der Skulptur. Vergleichen wir die für unser Museum kürzlich angekaufte Madonna, ein Tafelgemälde, mit den gleichzeitigen Zeichnungen, die Dürer ebenfalls in Venedig 1506 ausführte, so setzt uns ein Unterschied in Erstaunen: beim Gezeichneten flotte, frische Darstellung dessen was der Tag gefällig bietet, bei dieser gemalten Madonna dagegen Befangenheit, zum Teil ängstlichste, ja gezierte Ausführung in Anlehnung an eine veraltete malerische Manier. Dürers Zeichnungen aber dringen selbst heute trotz der Photographie nur erst in engere Kreise ein. Seine Gemälde sahen von jeher wenige. Als Kupferstecher, dessen Blätter Handelsware sind, galt er bei seinem Publikum. In diesem Sinne ward der Nachruf geschrieben, den Erasmus ihm widmete. Nun begann ich damit, ohne

Einleitung dem Auditorium diejenigen Stiche vorzuführen, die Dürers höchste Kraft zeigen. Zuerst ‚Ritter, Tod und Teufel', dessen viel verständlicherer Name ‚Der christliche Ritter' ist. Jedem, der Dürer kennt, muß dies Blatt vor Augen stehen, sobald sein Name genannt wird. Aber erst wer es in der kolossalen Größe, die das Skioptikon ihm verleiht, gesehen hat, wird den Stich von nun an nur für die verkleinerte Wiederholung eines in Dürers Phantasie ursprünglich kolossal hausenden Gemäldes betrachten, welchem die wahre Größe zu verleihen zufällige Verhältnisse den Meister verhinderten. Wer Florenz kennt, wird sich des Reiterbildnisses des englischen Bandenführers Hawkwood erinnern, das im Inneren des Domes auf dessen Eingangswand gemalt wurde. Heute verblaßt, und auch an sich nicht die Arbeit einer bedeutenden Hand, hat das Gemälde seine Wirkung beinahe eingebüßt: vergessen aber wird es in seiner Größe niemand, der es sah, so wenig wie die Reiterstatuen Gattamelatas in Padua und Colleonis in Venedig. Diesen Statuen und jenem Wandgemälde ist etwas in ihrer mächtigen Erscheinung Liegendes mitgegeben, das uns nötigt, uns ihrer zu erinnern. Mit diesen Werken der großen Kunst tritt Dürers Christlicher Ritter, wenn das Skioptikon ihn in genauester Deutlichkeit kolossal auf die Wand malt, jetzt in die gleiche Wertstellung. Darin freilich ihnen unterliegend, daß dieser Anblick nur ein Phantom ist; darin aber wieder sie übertreffend, daß der zu Grunde liegende Gedanke den Christlichen Ritter in ganz anderem Umfange auch geistig zu einem unserer historischen Denkmale macht. Dürer trug es lange in sich. Wir sehen, wie die viele Jahre vorher für dieses Blatt gezeichnete Skizze nach der Natur — die ich bei höchst lebendiger Wirkung meinen Zuhörern gleichfalls vorführte — durch die spätere Bekanntschaft mit Colleonis Reiterstandbild, das Dürer in Venedig sah und ausmaß, gleichsam das Wesen einer Statue annimmt, so daß der Kupferstich den versteckten Versuch darbietet, eine Reiterstatue zu schaffen. Ich will hier nicht wiederholen, wie Dürers Christlicher Ritter zum Symbol dessen sich gestaltet hat, was in den ersten Anfängen der Reformation bei uns die Gemüter der Männer bewegte. Sein Anblick bot Gelegenheit, den Zuhörern, die mit diesem Werke in die Thätigkeit Dürers eingeführt wurden, des Meisters Stellung zur Reformation klar zu machen. Welch ein Vorteil, Vorlesungen über deutsche Kunstgeschichte gleich in Verbindung mit der Reformation setzen zu dürfen, die das große Ereignis der städtischen Entwickelung Deutschlands nach der Epoche der Kaiser war. Alle Kunst- und Kulturgeschichte ist fruchtloser Ballast, wenn sie nicht an die bewegenden Gedanken der Zeit anknüpft. Dürer ist nicht einer von denen, die irgendwie Führer sein wollten — seine Beteiligung an der religiösen Bewegung pflegt viel zu nervös geschildert zu werden —, aber er kämpft in den ersten Reihen mit. Es liegt nichts gewaltsam Herbeigeholtes darin, im Hinblick auf den Christlichen Ritter, Dürer aus dem bloß beschränkten Dasein als Mitglied der historischen deutschen Künstlerreihe zum beglaubigten Teilnehmer an unserer allgemeinen Geistesentwickelung zu erheben. Dürer tritt sofort in freie historische Beleuchtung; die erste Bekanntschaft mit ihm zeigt ihn dem Studierenden als einen von unseren Männern, welche, mochten sie ihres speziellen Handwerks nun Fürsten, Soldaten, Dichter, Gelehrte oder nur Handwerker sein, die Leiter unserer Bewegungen gewesen sind. Dem bloßen Stiche gegenüber, auch wenn ich jedem Zuhörer einen Abzug des Blattes in die Hand gegeben hätte, wäre es nicht möglich gewesen, in meinen Vorlesungen Dürer so erscheinen zu lassen; vor dem vom Lichte des Skioptikon geschaffenen Wandgemälde dagegen empfinden sie, an was für Schultern Dürers bildende Hände saßen, welche Gedanken seine hohe Stirne hegte, wie er über den beschränkten Kreis, den die Mauern seiner Vaterstadt um ihn zogen, hinausstrebte. An vielen Stellen seiner Thätigkeit tritt dieser Drang bei ihm hervor: wir brauchen ihn nicht erst zu beweisen, sondern fühlen ihn. Und darauf kommt es bei der der Jugend gewidmeten Unterweisung so sehr an: unmittelbar sich an die noch unverwirrte Empfindung wenden dürfen. Leugnen zu wollen, welche Dienste das vergrößernde Lichtbild hier leistet, wäre ebensoviel, als die Vorteile der mikroskopischen Vergrößerung aus dem Bereiche des naturwissenschaftlichen Studiums zu verbannen. Wie das Mikroskop dem Auge des Naturforschers die wahren Geheimnisse der Schöpfung erst aufzuschließen scheint, verrät das Skioptikon uns die Geheimnisse der schaffenden Phantasie, die in geringe Umrisse zuweilen zusammendrängen muß, was bei hoher Ausdehnung erst in seinen wahren Absichten sich offenbart.

Ich beschreibe den Eindruck nicht, den

ferner die „Melancholie“, der „h. Eustachius“ und die „Studierstube des h. Hieronymus“ machen, in die letztere wir hineinblicken als thue sie leibhaftig sich vor uns auf und wiederhole echter Sonnenschein die Butzenscheiben des Fensters auf der Fensterlaibung. Betrachtet man das Blatt selber nachher, so vermeinen wir auch hier ein in das Feinste zusammengezogenes Abbild des großen, wahrhaftigeren Anblickes vor sich zu haben, dessen Ausführung Dürer die Verhältnisse nicht gestatteten, denn wer verlangte solche Gemälde damals? Die Vergrößerung erscheint als das natürlich Maßgebende. Dürer selbst, meine ich, müßte dem Lichtbilde seines eigenen Werkes gegenüber so geurteilt haben. All' die zarten Einritzungen in die Kupferplatte, mit denen er z. B. die ausgestreckte Tatze des vorn liegenden Löwen zeichnete, erheben sich auf dem Lichtbilde wie zu mächtigen Strichen, als stehe eine mit gewaltigen festen Kohlenstücken sicher hingeschriebene Zeichnung auf der Wand. Ich hatte einem mir befreundeten Berliner Künstler, einem unserer ersten Maler, unter anderen Darstellungen des Skioptikons auch den Hieronymus vorgeführt. Er war ganz nahe an die beleuchtete Wand herangetreten, um deutlicher zu sehen, mit welcher Schärfe die Vergrößerung erfolge. Ich begegnete ihm neulich wieder. Es stehe ihm immer noch die gewaltige Löwentatze vor Augen, sagte er.

Ich gehe auf die beiden anderen der vier, so zum Anfang vorgeführten Stiche hier nicht ein. Vom Gipfel dieser Leistungen aus betrachtet, dehnen sich nach zwei Seiten nun in die Werke Dürers aus, welche vorher und nachher entstanden sind. Zwei natürliche Hälften, jede mit Hilfe des Skioptikons in einer Auswahl zu übersehen, daß Thätigkeit und Lebensstellung des Meisters sich klar vor uns ausbreiten.

Zuerst die Jugend. Ich zeige die kleine Reihe der eigenen Bildnisse bis zu dem auf der Münchener Pinakothek von 1500. Besonders inhaltsreich erscheint das jetzt in Leipzig befindliche Jugendbildnis. Dürer hält eine Distelpflanze mit beiden Händen fest, wodurch eine äußerst lebendige Fingerstellung hervorgebracht wird. Sein Antlitz hat noch etwas Kindliches. Wir vermeinen das Träumerische seines Wesens zu erkennen. Wir glauben auch der Empfindung Recht geben zu dürfen, daß dieser Künstler keinen Lehrmeister gehabt habe, sondern daß die Vorsehung ihn von Eindruck zu Eindruck führte, von Fortschritt zu Fortschritt leitete. Seine ganze Laufbahn bestätigt dies. Ein gewisses nachtwandlerisches Weiterschreiten. Sein erstes Werk, das ins Publikum drang, die Illustrationen zur Offenbarung Johannis, zeigen den überquellenden Reichtum seiner Phantasie. Daß die apokalyptischen Visionen in meinen Vergrößerungen ihr natürliches Format erst erlangt zu haben schienen, verstand sich fast von selbst; wie sehr aber auch das Leben der Maria, das wie eine liebliche Melodienfolge klingt, als ich die Flucht nach Ägypten und die Zimmerwerkstätte, die Joseph dort aufschlug, in Form großer Wandzeichnungen zeigte, sich vor unserem Auge erst als das entfaltete, was es hatte sein sollen, das war erstaunlich. Diese freundlichen Zeichnungen, deren ganze Folge man als ein leichtes, leicht zu durchblätterndes Buch in der Hand hält, blühen mittelst des Skioptikons einzeln nun zu einer Reihe monumentaler Bilder vor uns auf. Ich muß immer wieder auf diese Erfahrung zurückkommen: die plötzlich eintretende Erhebung ins Große, dieses Sichauseinanderdehnen, diese sich erneuernde Schöpfung des Anblickes erweckt das seltsame Gefühl, als seien Dürers weite lichte Bilder jahrhundertelang wie im Gefängnis gehalten worden, bis sie heute endlich befreit als das hervortreten, was sie sind.

Die höchste Leistung Dürers als Malers, ist für die erste Hälfte seines Lebens die „Anbetung der Dreifaltigkeit“, heute in Wien. Ich vergrößerte nicht eine Photographie des Gemäldes, sondern den Stich. Ich wiederhole hier, daß das Skioptikon glänzende Rechtfertigungen für die Kunst des Kupferstechers bietet, dessen Amt es ist, auch die Wirkung der Farbe durch farblose Strichlagen auszudrücken, so daß die modernen Stiche klassischer Gemälde von Wichtigkeit für mich sind, Photographieen von Gemälden als Unterlage von Glasplatten zum Skioptikon bringen nie das hervor, was gute Kupferstiche oder Radierungen liefern. Daß bei der Anbetung der Dreifaltigkeit das Skioptikon das eigentliche, wahre Maß der Komposition vor uns entfalte, konnte dem herrlichen Anblicke gegenüber nicht zweifelhaft sein. Schon vor langen Jahren hatte ich dieses Gemälde das deutsche Gegenstück der zur gleichen Zeit entstandenen Disputa Raphaels genannt; in der der Komposition nun verliehenen Vergrößerung nimmt Dürers Anbetung der Dreifaltigkeit ohne

weiteres diesen Rang für sich in Anspruch. Deutsche und italienische Verkörperung desselben idealen Gedankens läßt sich schöner als in diesen Hauptwerken der beiden Meister nicht zeigen. Wer hätte früher an die ernsthafte Aufstellung einer Konkurrenz zwischen ihnen gerade hier denken dürfen? — immer, bei aller Verwandtschaft, blieb das die volle Wand der Camera della Segnatura einnehmende Werk Raphaels der so geringen Umfang beanspruchenden Gestaltenzusammenstellung Dürers schon durch die äußere Wirkung überlegen. Diesen Unterschied nun sehen wir aufgehoben. Die Meister stehen nebeneinander bei gleicher Schulterhöhe. Es war eine neue Erfahrung für mich, so, indem Dürers Werke in reinster Art sich erhöhten und vereinfachten, den deutschen Meister höhere Gestalt annehmen zu sehen. Er stand wie jemand vor uns, der erlöst war. Bei manchem Manne ist beobachtet worden, wie ihm lange Jahre hindurch, durch stillen Neid, oder offene Mißgunst, oder widrige Verkettungen von Umständen, oder auch durch äußerliche Zufälligkeiten die Stellung vorenthalten wird, die ihm gebührt, bis ein leiser Atemzug des Schicksals zuweilen diese Hindernisse hinwegbläst: so erschien mir Dürer bei der Anbetung der Dreifaltigkeit als der Schöpfer eines Werkes, das, in großartige Verhältnisse übersetzt, sich zu einer hoheitvolleren Erscheinung ausdehnt, als es früher war. Dessen Meister an dieser Stelle nun erst der Ruhm zu teil wird, der ihm bis dahin fehlte und in dem er, aus engen Verhältnissen erlöst nun vor mir stand.

Wie treu und unschuldig hat Dürer in seinen Werken sein Jahrhundert geschildert, die erwartungsvolle Zeit, in die seine Lebensjahre fielen? Neben Luther und Hutten wird er in seiner bescheidenen Größe voll sichtbar. Einer der Offenbarer des Deutschen Geistes. In gleich überraschender Weise zeigte ein anderes Ölgemälde, eines der kleinsten dem Formate nach, Dürers geistige Kraft: der gekreuzigte Christus der Dresdner Galerie, den ich aus einem fast miniaturhaften Größenverhältnisse zu übermenschlicher Höhe anwachsen ließ.

Von den vier Passionen, die wir von Dürer haben, erscheint, in vergrößerndes Licht versetzt, die letzte, die „kleine Holzschnittpassion" als die der Konzeption nach bedeutendste. In ihr erhebt Dürer sich am natürlichsten zu dramatischem Scenenbau. Ich war im stande, Raphaels Kreuztragung (Spasimo) neben der seinigen so zu zeigen, daß sie sich vergleichen ließen. Der Unterschied war wieder ein tiefgreifender, nationaler. Dürers kleines Holzschnittbild, keine Hand groß, mußte in der gewaltsamen Vergrößerung notwendigerweise zu etwas werden, das nur in schwerfälligen Licht- und Schattenflecken sich darbietet. Neben Raphaels Werke aber wird klar, daß dieser, der Dürers Blätter kannte, ihm die Anordnung seiner Tafel verdankte.

Meine Absicht kann nicht sein, Dürers Entwickelungsgeschichte hier zu geben, sondern ich habe nur zu zeigen, wie mittelst des vergrößernden Lichtscheines eine Auswahl derjenigen unter seinen Werken sich nun vollzieht, die auf diesem Wege zu den wirklichen Repräsentanten seiner Phantasiearbeit werden und eine Vorbereitung zum weiteren Studium all dessen bilden, was er geleistet hat. Sie lassen die Abgeschiedenheit erkennen, in der er mit sich allein lebte. Bei allen großen Meistern, einerlei in welcher Richtung sie ihre Kraft bethätigten, findet sich dieses einsame Zuhausesein im eigenen Selbst, tritt bei jedem aber in besonderer Bethätigung auf. Vergraben in seine Arbeitsstube, sein Atelier, ist jeder; aber es scheint, als ob denn doch wieder größere oder geringere Stille um sie herrsche. Tizian und Rubens bekunden die mindere Tiefe ihrer Empfindung dadurch, daß ihre Gemälde den Eindruck machen, als seien sie mitten in dem dicht sie umrauschenden Lebensstrom der Menschen entstanden, die sogar ganz nahe herantretend die Staffelei umdrängten und durch deren Gespräch und Kommen und Gehen sich die Meister, selbst daran teilnehmend, nicht stören ließen. Raphael und Michelangelo scheint nur völlige Abgeschlossenheit die Arbeit gestattet zu haben. Bei Dürer aber ist es, als ob es in seiner Macht gelegen habe, überall, wo er auch war, Einsamkeit um sich zu verbreiten, eine Art von Zauberkreis, der Lärm in Stille verkehrte. Sein heiliger Hieronymus umgiebt uns selber mit der tiefen Ruhe, die ihn umspinnt und innerhalb deren der Löwe und der zusammengekauerte Dachshund in Schlaf versinken. Über das Traumhafte der Phantasie Dürers habe ich an anderer Stelle vor langen Jahren schon gesprochen und lese heute die Bemerkungen Späterer darüber.

Wir spüren, wie durch die Bekanntschaft mit Kaiser Max und dessen Leuten etwas Weltläufigeres in Dürers Wesen kam. Dies sind die Jahre eben, in denen der Christliche

Ritter und die anderen besten Stiche entstanden. Der Aufenthalt in Augsburg, wo Dürer 1518 den Reichstag besuchte, und die Fahrt nach den Niederlanden vollendeten diese Veränderung. Ein monumentales Element wird in seinen Arbeiten mächtig, das der Vergrößerung weniger bedarf. Wo wir sie trotzdem eintreten lassen, wirkt sie nun leicht zu stark. Das vergrößerte Porträt Holzschuhers hat, so gewaltig der Anblick wirkt, etwas Übermäßiges. Bei den meisten Arbeiten aus dieser Zeit ist der Versuch, ein vergrößerndes Bild auf die Wand zu werfen, überhaupt noch nicht gemacht worden.

Wie stehen wir heute zu Dürer? Darauf kommt es mir in meinen Vorlesungen an.

Die alte Frage „was ist mir Hecuba?“ wird unaufhörlich im stillen allen Gestalten gegenüber gestellt, die aus dem Bereiche der Vergangenheit sich mit dem Anspruche erheben, geehrt oder doch beachtet zu werden. Was leisten so viel längst verschwundene Menschen uns heute noch, daß sie immer wieder frische Lorbeeren für sich zu begehren und daß sie zu verlangen scheinen, ihr Name müsse genannt werden als lebten sie noch? Was war uns Dürer vor fünfzig Jahren neben anderen Künstlern, als ihm damals, 1828, dreihundert Jahre nach seinem Tode in Nürnberg sein Denkmal errichtet wurde? Ist er das uns heute noch? Warum kümmern wir uns stets noch darum, was sogar sein Vater und seine Mutter waren und wie sie aussahen? Bei vielen solcher in unsere Geschichte eingewurzelter Namen könnte der Gedanke kommen, sie würden nur aus alter Gewohnheit wiederholt. Immer wieder werden große Prüfungen angestellt, und das historisch Abgethane und Unbrauchbare beiseite gekehrt, aber auch Vergessenes wieder neu herausgesucht. Dürer hat sich durch die Jahrhunderte hindurch frisch gehalten. Seine Werke waren immer Kostbarkeiten. Und so auch heute. Wer über Dürer jungen Leuten zu sprechen hat, steht nicht einer innerhalb der Vergangenheit erst künstlich zu beleuchtenden Gestalt gegenüber, sondern einer vom Tageslicht umgebenen Persönlichkeit, deren Bekanntschaft uns mit Freude erfüllt. Aufzählungen der Werke, vom ersten bis zum letzten, vermittele ich nicht, die Aufgabe ist eine schönere, allgemeinere: den Studierenden können Dürers Werke ersten Ranges in ihrem Verhältnisse zur geistigen Entwickelung des Volkes gezeigt und erklärt werden, mit Zuhilfenahme des Mittels, das uns zu einer neuen Art von Betrachtung gelangen läßt, die ein neues historisches Verfahren möglich macht. Ich begann, wenn ich in früheren Zeiten Dürer behandelte, mit der Dürerlitteratur; teilte die Thätigkeit des Meisters dann in eine Reihe sog. Epochen; innerhalb dieser wurden dann Gemälde, Stiche, Holzschnitte und Zeichnungen wiederum schematisch getrennt behandelt; mit Dürers schriftstellerischen Arbeiten wurde abgeschlossen. Die Lage der Dinge nötigte mich, so zu verfahren. Die Studierenden, wenn sie nichts Bildliches vor Augen hatten, würden nichts Rechtes zu lernen vermeint haben, wenn ich im Sinne der höheren Geschichtsanschauung Dürer innerhalb seiner Zeit als geistige Macht hingestellt hätte. Dies zu thun, mußte ich nebenherlaufender Schriftstellerei aufsparen, allerlei litterarische Äußerungen, die meinen Zuhörern später vielleicht einmal zu Gesichte kamen. Die Möglichkeit, welche heute das Skioptikon bietet, die Werke gleichzeitig zu zeigen, über die man spricht, fehlte damals und machte diese rohe Auseinanderzerrung des Stoffes notwendig. Über Dürer heute noch im alten Sinne Anfangkollegia zu lesen, verbietet sich von selbst. Fortgeschritteneren kann man ihn eingehend erklären und an einzelne seiner Werke sich heftende Streitigkeiten auf das gründlichste, peinlichste erörtern; immer aber nur dann, wenn eine Würdigung des Meisters von höheren historischen Gesichtspunkten unter dem Anblicke seiner Werke vorausgegangen ist. Dies muß die heutige akademische Behandlung der neueren Kunstgeschichte sein.

Ihr Einfluß auf lernende junge Männer gewinnt hierbei auf ganz natürlichem Wege eine Verbreiterung, an die früher nicht zu denken war. Kaum wäre früher z. B. angezeigt gewesen, bei Dürer auf Hans Sachs zu kommen. Eine Berührung beider Männer zeigt sich nirgends, von denen Sachs der bei weitem jüngere, auch der geistig tieferstehende war. Dennoch leitet ein beiden Gemeinsames zum Vergleiche: in beiden begegnen wir demselben Reichtume an sich fortspinnender phantastischer Bildnerei. Man vergleiche Dürers Randzeichnungen zum Gebetbuche des Kaisers Max (auch sie durch das Skioptikon gleichsam zu Wandmalereien erhoben), die als deutscher Gegensatz zu den Arabesken Raphaels in den Loggien dastehen.

Bei Dürer und Sachs sehen wir auch das gleiche Beruhen auf dem Bürgerlichen. Das

gleiche Hervorheben des Gesundnatürlichen. Auch Luther beruhte auf diesen Elementen, die den Durchschnitt des soliden deutschen Wesens repräsentieren, aus dem die Anfänge der Reformation sich entwickelten. Auch aus diesem Grunde mache ich jetzt bei meinen Vorlesungen den Anfang mit den obengenannten vier Kupferstichen, die Dürers Blüte bezeichnen, und die etwas an sich haben, was an Hans Sachs und Luther gleichmäßig erinnert.

Der Nutzen der deutschen Geschichte kann nicht bloß darin liegen, daß wir, weil wir die Vergangenheit besser kennen lernen, uns innerhalb der Gegenwart vorteilhafter zurechtfinden. Diese Meinung vom Nutzen der Geschichte hat bis zum Jahre 1870 ihre Wahrheit gehabt: die deutsche Geschichte zeigte, daß unsere Uneinigkeit die große Quelle unserer Leiden sei, und dies mag auch unsere Zeit wieder sich gesagt sein lassen. Viel schöner aber ist doch die Lehre, daß in allen Zeiten die geistige Arbeit großer Denker uns über unsere traurigen Schicksale erhob. Am schönsten aber der Einblick in unser deutsches Wesen im großen und ganzen, den unsere Geschichte gewährt, der Zug von Redlichkeit und Treue, der es durchzieht. Falsch aber ist die Ansicht, als könnten alte Konjunkturen wiederkehren und könne Geschichtsstudium uns lehren, wie man sich vor früher begangenen Fehlern zu hüten habe. Der einzelne Fall ist immer bedingt und lehrt nichts. Gerade für unsere Zeit würde das Geschichtsstudium dann eher Nachteile bieten, weil es zu der Annahme führen könnte, die Dinge ständen bei uns heute noch so wie vor etwa fünfzig Jahren, was gewiß nicht zutrifft. Neue Aufgaben stehen uns heute bevor, wie sie uns nie geboten wurden. Der Hauptvorteil unserer Geschichte ist das Sichversenken in die früheren Jahrhunderte als etwas innerlich Erfrischendes, wie es das Zurückgehen in die eigene Familie für den Einzelnen hat.

Unsere Phantasieschöpfungen leisten dasselbe für uns heute, was vor tausend und doppelt so viel Jahren das Singen und Sagen von den Thaten der Vorfahren that. Man will nicht lernen, man will sich begeistern. Einstmals wurde bei uns von Armin gesungen, hundert Jahre nach seinem Tode. Das gleiche Gefühl flößen Goethes Götz und Schillers Wallenstein mir ein. Eine seltsame Musik, wenn die Schicksale des deutschen Volkes uns so durch die Phantasie rollen. Dies macht mir Lamprechts Deutsche Geschichte so wert, deren dritten Teil ich jetzt lese: wie er das Hin- und Herwogen der deutschen Völkerschaften im eigenen Vaterlande schildert. Das tönt aus Jakob Grimms Schriften heraus. Das Begeisternde seiner Gedanken von denen mißverstanden zu sehen, die ihn seinerzeit verleugneten, ist heute kaum begreiflich. Das ist auch der Gewinn aus Dürers Stichen und Zeichnungen, in denen er heilige und irdische Geschichte und Legenden im Anblick seines eigenen Daseins uns zeigt und uns im wachen Traume in jene Zeiten der Hoffnung und des Selbstvertrauens versetzt, in denen Luther noch jung war. Ich glaube es meinen Zuhörern an den Blicken abzusehen, wie sie von diesen leuchtenden Bildern ergriffen und erfreut sind. Diese Seite der Sache ist die wichtigste bei den Vorlesungen. Hernach erst mögen die Einzelnen dann auf den Museen die Fülle der Gemälde und anderen Kunstwerke betrachten, die um Dürer herum und vor und nach ihm von der Hand vorzüglicher Meister entstanden sind, und die Sorgfalt bewundern, mit der diese Dinge damals vollendet wurden. Kunstwerke höheren Ranges (wie die in unseren Museen befindlichen Stücke sämtlich sind) lassen sich bei einmaliger gesellschaftlicher, zeitbegrenzter Betrachtung aber nicht genügend kennen lernen. Es bedarf hierzu der Ruhe, wiederholter Anschauung und einer gewissen bereits in uns bestehenden Überzeugung vom Werte der Werke."

**3. Nachweise.** Das Skioptikon führt diesen Namen nur ausnahmsweise, da die Bezeichnung Projektionsapparat vorgezogen wird. Der Versuch, den natürlichen Ausdruck Schattenbildwerfer für diese Fremdwörter einzuführen, hat keine Nachfolge gefunden. Über die vorteilhafteste Art der Aufstellung sind bereits vielfache Erfahrungen gesammelt worden. Wandervorträge werden mit Skioptiken gehalten. Ihre Konstruktion ist vereinfacht worden. Ihr Preis ein verhältnismäßig geringer. Auskunft über diese Fragen giebt Herr Photograph Günther, Berlin W. Behrenstraße 24, sowie Herr Dr. Stödtner, Berlin NW. 56, Bremerstraße. Beide Herren besitzen umfangreiche Vorräte an Aufnahmen, mit deren Hilfe die Diapositive billig herzustellen sind; bezieht man sie in größeren Mengen, so stellen sich die Preise niedriger.

Berlin. Herman Grimm.

## Sokratiſche Methode

1. Die Methode des hiſtoriſchen Sokrates. 2. Logiſche Charakteriſtik der ſokratiſchen Methode. 3. Didaktiſche Charakteriſtik der ſokratiſchen Methode. 4. Die Methode des platoniſchen Sokrates. 5. Die ſokratiſche Methode in der Renaiſſance. 6. Die Sokratik der Aufklärungspädagogik. 7. Ergebniſſe für die Praxis.

**1. Die Methode des hiſtoriſchen Sokrates.** Während die meiſten Philoſophen ihren Ruhmestitel in dem Inhalte ihrer Lehren haben, dankt Sokrates ſeinen Ehrenplatz in der Geſchichte der Philoſophie ſeiner außergewöhnlichen Perſönlichkeit und der Art und Weiſe, wie er empfängliche Geiſter anregte. Er ſteht gegen ältere Denker, zumal Pythagoras, in Bezug auf Ausdehnung des Wiſſens und die ſpekulative Durchführung der Prinzipien zurück, und er iſt darum auch nicht Gründer einer Schule in dem Sinne geworden, wie es jener ſamiſche Weiſe war, aber er hat weithin anregend und befruchtend gewirkt und die verſchiedenſten Geiſter in die Bahnen ſeiner Denkweiſe geleitet. Um dieſe Denkweiſe zu charakteriſieren, muß man ſie in dem doppelten Gegenſatze ins Auge faſſen, in welchem ſie einesteils gegen den älteren Betrieb der Philoſophie und andererſeits gegen das neuere und neuerungsſüchtige Weſen der Sophiſten ſteht. Es gab attiſche Patrioten, welche nur jenen erſten Gegenſatz ſahen und Sokrates zu den Sophiſten warfen, alſo zu den Gegnern des alten, kernigen Weſens, des väterlichen Ethos, getragen von Pietät und hingebender Unterordnung unter die Autorität der Götter, der Obrigkeit, der Weiſen; ſo dachte Ariſtophanes, welcher Sokrates in ſeinem Luſtſpiele „Die Wolken“ als den Philoſophen aus Wolkenkuckucksheim verſpottete, und ſo muß auch die Mehrzahl der Richter des Sokrates gedacht haben, die ihn als Jugendverführer zum Tode verurteilten. Seine Verteidiger, vorab Platon und Xenophon, betonen dagegen den anderen Gegenſatz: Sokrates' Kampf gegen die Sophiſten, ſeine Verwandtſchaft mit den alten Weiſen, ſeine Religiöſität und ſeinen Patriotismus. Als Lehrer ſteht nun Sokrates inſofern den Sophiſten näher, als er die Selbſtthätigkeit beim Denken und Forſchen weit höher veranſchlagt, als die älteren Denker, welche die Rollen an Meiſter und Jünger einfach ſo verteilt dachten, daß jener lehrend zu geben, dieſer lernend zu empfangen habe. Sokrates erklärte, er habe nichts zu lehren, alſo zu geben; was der Mitunterredner — denn dazu wird bei ihm der Jünger — lerne, ſchöpfe dieſer aus ſich ſelbſt; Sokrates treibe nur eine geiſtige Entbindungskunſt, (*μαιευτική*, mit Anſpielung auf den Beruf ſeiner Mutter, die Hebamme war.) Das mußte den Gegnern der Sophiſten ſophiſtiſch klingen, denn dieſe vertraten die Anſicht, daß der Menſch ſein Erkennen und Wiſſen erzeuge und darum das Maß desſelben und ſomit das Maß der Dinge ſelbſt ſei. Allein ſo iſt es bei Sokrates nicht gemeint; das ſelbſtthätige Denken ſoll bei ihm nicht die Erkenntnis erzeugen, ſondern erarbeiten, aus dem Gewirre der Einfälle und Meinungen die Wahrheit herausfinden; er läßt eine Einerzeugung der Erkenntnis durch die Dinge gelten, ſo daß dem Nachdenken und der anregenden Unterredung eben nur das Entbinden obliegt; er erkennt ein objektives Maß der Erkenntnis an, dem wir unſere Gedanken nach Möglichkeit angleichen ſollen. Die Sophiſten räſonnierten, Sokrates reflektierte, bei jenen ſpricht das autonome (ſich ſelbſt Geſetze gebende) Subjekt mit Erkenntnisinhalten, bei dieſem ſetzt es ſeine Kraft daran, ſie zu Tage zu fördern. Der Gegenſatz iſt in letzter Linie ein ſittlicher, wie dies die Verwandtſchaft der Begriffe des Wahren und des Guten mit ſich bringt. Die Sophiſten machten den Menſchenwitz auch zum Maß des Guten, des Gerechten, des Heiligen, und der darauf hingeordneten Tugenden; ſie zogen auch dieſe Ideen auf das Niveau der Meinungen herab und lehrten, daß das Gute und Gerechte nach Zeit und Art wechſle, weil es ſich nach den jeweiligen Anſichten und den Vorteilen der Machthaber richte — ein heut unter dem Namen des Relativismus wieder aufgelebter Irrtum. — Hiergegen nun kehrte Sokrates ſeine Dialektik hauptſächlich: er ſuchte die Zeitgenoſſen, zumal die jüngeren, von der Allgemeinheit und der bindenden Gewalt des Sittlichen und der nicht minder bindenden Macht der Gedanken, durch die wir es erfaſſen, zu überzeugen.

**2. Logiſche Charakteriſtik der ſokratiſchen Methode.** Ariſtoteles beſtimmt Sokrates' Verdienſt um die Logik dahin: „Über die Tugenden nachforſchend und allgemeine Begriffe dafür ſuchend, wurde er auf die Frage nach dem Weſen (*τὸ τί ἐστι*: was etwas iſt) geführt. Er ſuchte bindende Schlüſſe (*συλλογίζεσθαι*); für den Schluß aber iſt die Beſtimmung des Weſens die Grundlage. Zweier-

lei kann man Sokrates mit Recht zuſprechen: die induktiven Unterſuchungen (ἐπαγωγικοὶ λόγοι) und die Begriffsbeſtimmungen (ὁρίζεσθαι καθόλου), was beides die Grundlagen (ἀρχαί) der Wiſſenſchaft betrifft." (Met. XIII, 4, 4 bis 8). — Die „Sokratiſchen Denkwürdigkeiten" (Memorabilia) von Xenophan und die in den Jugendjahren geſchriebenen Dialoge Platons (Laches, Charmides, Euthyphron u. a.) beſtätigen Ariſtoteles' Angaben. Sokrates iſt darauf aus, ſich und dem Mitunterredner etwas klarzuſprechen, aus aufgegriffenen, aber widerſprechenden Meinungen den Wahrheitsgehalt herauszuarbeiten, wobei er zumeiſt vergleichend, Analogieen bildend und generaliſierend vorgeht, und die Ergebniſſe nicht ſelten in einer Definition, wohl auch in einem logiſchen Schluſſe ihre Zuſammenfaſſung finden.

Um das Weſen der ἀλαζονεία, Großthuerei, Unſolidität feſtzuſtellen und dieſe Untugend zu brandmarken, geht Sokrates ſo vor, daß er zuerſt den unſoliden Muſiker aufs Korn nimmt, der durch koſtbare Inſtrumente, zahlreiche Dienerſchaft, bezahlte Lobredner die Mängel ſeiner Kunſt deckt. Er wird nur lächerlich, aber der unſolide Kommandeur kann ſehr gefährlich werden; nicht minder der Steuermann, der ſein Amt ohne Befähigung ausüben will. Aber ſogar als reicher zu gelten als man iſt, ebenſo als tapferer oder ſtärker, iſt mißlich, weil die Überſchätzung Anforderungen zur Folge hat, denen nicht entſprochen werden kann; ein Geſchäftsmann von unſolider Gebahrung gilt mit Recht als ein Betrüger, ein viel größerer aber iſt ein unfähiger Staatsmann, der ſich als herrſchverſtändig ausgiebt und aufdrängt. (Xen. Mem. I, 7). Die hier vorliegende Induktion iſt allerdings nicht vollſtändig und bleibt bei Analogieen ſtehen, aber das Allgemeine, um welches es handelt, wird doch wirkſam zum Bewußtſein gebracht. — Das von den Sophiſten groß gezogene Streben nach Alleswiſſerei bekämpft Sokrates durch Beſtimmung des Begriffes der Weisheit, σοφία, die er als bedingt durch poſitives Wiſſen nachweiſt. Xenophon ſkizziert den darauf ausgehenden Dialog ſelbſt: „Was mag wohl Weisheit ſein? Was meinſt du, ſind die Weiſen auch in etwas weiſe, wovon ſie nichts wiſſen?" — Nein, nur darin, worin ſie etwas wiſſen. — „Alſo ſind die Weiſen durch Wiſſen weiſe?" — Wodurch ſonſt? — „Meinſt du nun, die Weisheit wäre etwas anderes als das, wodurch die Weiſen weiſe ſind?" — Nein. — „Nun iſt aber Weisheit Wiſſen". — Ich glaube ſo. — „Hältſt du es nun für menſchenmöglich, daß jemand alle Dinge wiſſe?" — Beim Himmel! Nicht den kleinſten Teil davon! — Nun ſo iſt es alſo nicht möglich, daß der Menſch in allem weiſe ſei?" — Nein, wahrlich nicht. — „Alſo nur ſoweit ſein Wiſſen reicht, iſt jemand weiſe" (Mem IV, 6, 7).

Für das Herausarbeiten eines Begriffes bietet der platoniſche Dialog Charmides ein Beiſpiel. Die Frage wird aufgeworfen: Was iſt σωφροσύνη? was wir mit Selbſtbeſcheidung am beſten wiedergeben können. Charmides bezeichnet Gelaſſenheit, ruhigen Sinn als Merkmal dieſer Tugend. Sokrates hält ihm den Wert belebten, raſchen Weſens vor. Charmides nennt nun die Beſcheidenheit, die Scham (αἰδώς) als Merkmal des σώφρων. Sokrates weiſt dies mit dem homeriſchen Worte zurück: „Nicht iſt's gut, wenn Scham beiwohnt dem bedürftigen Manne". (Od. 6, 347). Kritias greift nun in die Unterredung ein mit der Beſtimmung: Selbſtbeſcheidung iſt Rechtthun. Sokrates vermißt daran, die bewußte Selbſteinſchränkung, die der σώφρων übt. Kritias giebt das zu: mit Bewußtſein, Selbſterkenntnis wird die Selbſtbeſcheidung ausgeübt. Sokrates erweitert die Selbſterkenntnis auf die Erkenntnis der Dinge und zuhöchſt das Erkennen des Guten und Böſen. Damit kommen auch die verſuchsweiſe angegebenen Merkmale: Gelaſſenheit, Beſcheidenheit, Rechtthun zur Geltung.

Eine ſokratiſche Beweisführung als Schlußbildung begegnet uns in Xenophons Denkwürdigkeiten und zwar hat ſie, das Daſein der Götter zum Gegenſtande. Den Ausgangspunkt bildet der Schöpfergeiſt der Dichter und Künſtler. Die Gottheit hat mehr geleiſtet als ſie, lebende und vernünftige Weſen hergeſtellt und ihnen alle Bedingungen ihrer Entwickelung gegeben. Sie iſt unſichtbar wie unſere Seele und beherrſcht die Welt wie dieſe den Leib. Sie bezeugt ſich dem Menſchen durch die Antriebe zu ihrer Verehrung und durch den Segen, der aus ihrer Verehrung erquillt. Viele Stadien weit reicht das Menſchenauge, der Blick der Gottheit aber über das ganze All. Verehre ſie und ſie wird ſich auch dir bezeugen. (Mem. I, 4).

Sokrates ſetzt vorzugsweiſe das aufſteigende, vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Erſcheinung zum Weſen fortſchreitende Denken in Gang. Er verfährt analytiſch; die Induktion iſt eine rein analytiſche Operation;

die Definition ist insofern ebenfalls analytisch, als sie auf den höheren Begriff ausgeht; insofern sie ihn aber durch nähere Bestimmungen einschränkt, also herabsteigt, verfährt sie synthetisch. Auch der Schluß, der das Besondere durch einen Mittelbegriff unter ein Allgemeines einreiht, ist eine synthetische Operation. Vom Standpunkte der Logik angesehen, ist Sokrates' Verfahren vorzugsweise analytisch und er hat das Verdienst, die analytischen Denkformen der Induktion und Definition gangbar und geschmeidig gemacht und zur streng logischen Ausgestaltung, wie sie nachmals Aristoteles vornahm, vorbereitet zu haben. Freilich kam er über einzelne, zusammenhangslose Definitionen nicht hinaus, was mit seiner Abwendung von der auf das Ganze und die Prinzipien gehenden Spekulation seiner Vorgänger zusammenhängt.

**3. Didaktische Charakteristik der sokratischen Methode.** Insofern die Begriffe Analyse und Synthese auch der Didaktik angehören, ist die sokratische Methode auch als Unterrichtsweise charakterisiert, wenn sie als analytisch bezeichnet wird; doch hat sie einen spezifisch didaktischen Zug, indem sie nicht bloß, wie alle Analysis vom Einzelnen ausgeht, sondern von dem, was dem zu belehrenden Mitunterredner am nächsten liegt. Sie knüpft an dessen Gedankenkreis an; die sokratische Erörterungsweise ist meist eine demonstratio ad hominem; nicht Denkinhalte überhaupt, sondern die Gedanken des jetzt und hier an der Unterredung teilnehmenden Freundes sind Gegenstand der Bearbeitung. Sie werden durch das Gespräch hervorgelockt und Sokrates' eigentliche Virtuosität ist die Kunst der Gesprächsführung, die Dialektik im ursprünglichen Sinne des Wortes, das von διαλέγεσθαι, sich unterreden, abgeleitet ist. Die im Gespräche zu Tage tretenden Gedanken werden geklärt, bearbeitet, berichtigt, erweitert, verallgemeinert, vertieft. Insofern tritt Neues hervor, das sich als gemeinsam Gefundenes giebt. Das Verfahren ist also heuristisch, und in der Geschichte des Unterrichts muß Sokrates als der Begründer der heuristischen Methode bezeichnet werden.

Dem heuristischen Verfahren steht nun das thetische (θέσις: Setzung, Darbietung) gegenüber, welches einen Lehrinhalt schlechtweg darbietet, die Form des eigentlichen Lehrens. Im Jugendunterrichte ist letzteres Verfahren der Natur der Sache nach das vorherrschende und das Findenlassen nur eine Würze, ein Belebungsmittel. Sokrates' Schülerkreis bestand aus Jünglingen, die mehr oder weniger positive Kenntnisse mitbrachten, also dem Selbstfinden einigermaßen entgegengereift waren. Auch hier aber hätte das thetische Verfahren zur Ergänzung des heuristischen herangezogen werden müssen. Das Finden und das Lernen müssen immer Hand in Hand gehen; gerade wie die Dialektik die Logik zum Rückhalt haben muß, wie dies bei Aristoteles zur Geltung kommt. Der historische Sokrates ist zu wenig Lehrer; seine Gesprächskunst dient ihm nicht als Darstellungsmittel, sondern als Erkenntnisquelle; er läßt sich sozusagen durch die gemeinsamen Funde selbst überraschen; die dabei gewonnenen Einsichten haben nicht ein Erkenntnisganzes zur Hinterlage und fügen sich auch nicht zu einem solchen zusammen; seine Begriffsbestimmungen bleiben unverbundene Atome der Erkenntnis, die sich in sehr verschiedener Weise zusammensetzen lassen. So haben auch seine Schüler oder Jünger die von ihm empfangenen Anregungen in sehr verschiedenen, ja entgegengesetzten Richtungen fortgeführt: Die megarische Schule hielt sich an die Dialektik, die Cyniker und Cyrenaiker fielen in die Sophistik zurück und stellten entgegengesetzte, nur in der Wertlosigkeit gleiche Moralprinzipien auf. Nur wo das religiös-ethische Moment der sokratischen Philosophie eine Verstärkung erhielt, wie bei Xenophon, oder wo eine Zurückwendung zu den älteren Denkern und Weisen den sokratischen Anregungen Nachdruck und Erfüllung gab, wie bei Platon, wurden die Bahnen des Meisters eingehalten, in letzterem Falle zugleich zu höheren Zielen hinaufgeführt. Der einseitigen Pflege der Heuristik bei Sokrates selbst liegt somit ein tieferer Mangel zu Grunde und diese Einseitigkeit konnte nur durch eine eingreifende Berichtigung des Prinzips behoben werden.

**4. Die Methode des platonischen Sokrates.** Der größte der Sokratiker, Platon, hat das Andenken seines Lehrers dadurch geehrt, daß er ihm seine eigenen Lehren und Gedanken in den Mund legt: in den weitaus meisten Dialogen des gereiften Platon ist Sokrates der Wortführer. Es ist aber dies nicht mehr der suchende und sporadisch findende Sokrates, sondern der von der Ideenlehre erfüllte. Er ist im Besitze eines grundlegenden Wissens und fester Prinzipien; das gemeinsame Finden der Gedanken und Einsichten im

Laufe der Unterredung ist bloßer Schein; der Dialektiker hält anfangs nur mit den Prinzipien zurück, um die Mitunterredner sich an dem Prableme versuchen zu lassen; dann tritt er hervar und rückt die gegebene Frage in das Licht der allgemeinen Prinzipien, die ihrerseits durch die Anwendung auf den besonderen Fall verständlicher werden. Alle Anwendung ist aber synthetisch und so treten Analyse und Synthese hier ins Gleichgewicht. Der platonische Sokrates geht ebenso sehr darauf aus, ein Mannigfaltiges unter einem Begriff zusammenzufassen als darauf, ein Gedankenganzes zu gliedern und in seine letzten Bestandteile zu verfalgen. — Platon bildet vorzugsweise die logische Farm der Division aus. Im Dialog Phädros charakterisiert er ein Geisteswerk als einen Organismus, ζῷον, den man nach seinen Gliedern einteilen muß, zerlegen muß, wie ein Opfertier nicht aber einem schlechten Koche gteich, die Knochen zerbrechend (Phaedr. S. 265—276). Organische Einheiten sind aber auch die Wissenschaften, nicht Aggregate von Kenntnissen, sondern durch Ideen zusammengehalten, und durch deren Entfaltung im Bewußtsein ins Leben tretend. In diesem Sinne nannte nachmals Aristoteles die Wissenschaften λογικαὶ δυνάμεις, potentiae rationales, in dem Sinne, daß sie ihre ratio, ihr Gesetz in sich tragen, aber der individuellen Vernunft bedürfen, um aus dem patentiellen Dasein in das aktuelle einzutreten. (Vergl. Geschichte des Idealismus I. S. 383, 546 f.) Der Neuplatoniker Platin erklärt dies mit den Warten: „Ein aktueller Teil der Wissenschaft ist, was man gerade behandelt und was darum hervortritt, aber ungesehen steht damit das Übrige patentiell in Verbindung und in dem Teile liegt das Ganze. Kein Satz ist van den übrigen losgelöst; wäre er es, so hätte er mit Kunst und Wissenschaft nichts mehr zu thun und wäre Gerede eines Kindes... Der Geometer zeigt bei der Analyse wie der eine Satz alle Vordersätze, auf welche die Analyse führt, in sich schließt, und ebenso der Reihe nach, was aus ihnen entspringt." (Enn. IV, 9, 5. a. a. O. S. 674).

Bei dieser organischen Auffassung des geistigen Schaffens sawie des Lernens und Lehrens fällt nun auf die dialektische Kunst kein so großes Gewicht mehr. Der Gegenstand selbst soll sich entfalten, der Lernende findet, wenn er der Sache nachgeht, in den Gedankenzug hineinkommt, der ihr zu Grunde liegt; die heuristische Methode ist durch die genetische überhalt. Die Methade, als planmäßig-künstliches Verfahren, tritt aber überhaupt zurück gegen die Sache, deren Einheit, innerer Zusammenhang und Zusammenhang mit dem Ganzen nun das Hauptaugenmerk wird. Methade und System gehören bei den Alten überhaupt untrennbar zusammen; das Wart μέθοδος, ursprünglich: Nachgehen, Nachforschung, bedeutet sowohl die Art und Weise der Forschung, als deren Ergebnis, die Wissenschaft selbst und wird gleichbedeutend mit τέχνη, θεωρία, σύστημα, gebraucht (vergl. Banitz Index Aristotelicus, S. 449).

**5. Die sokratische Methode in der Renaissance.** So erscheint die sokratische Methode in einen großen Zusammenhang eingerückt, bei dem ihre Mängel Ergänzung und Berichtigung gefunden haben; ihr und ihrem Erfinder bleibt aber ein Denkmal erhalten in der Kunstfarm des Dialogs, die sich auch Aristoteles aneignete und nach dem Urteile der Litterarhistoriker nicht minder meisterhaft als Platon handhabte. An beide lehnen sich die Römer an; M. Terentius Varra und wieder van diesem beeinflußt, Cicera (vergl. den Art. Römische Erziehung, Bd. V, S. 932 f.). Des letzteren Dialage über die Freundschaft und über das Alter haben allerdings van sakratischer Dialektik sehr wenig, aber lassen doch wie diese das Belebende der Wechselrede auf einen abstrakten Staff einwirken. Sie bürgerten sich besonders in den Schulen als Primitien der philasophischen Lektüre ein. Nach mehr gilt dies van dem griechischen Dialage „das Gemälde", Tabula, πίναξ, der dem Sokratiker Kebes zugeschrieben wird, aber in der uns vorliegenden Gestalt jüngeren Ursprungs ist. Cebetis tabula war im XVI. und XVII. Jahrhundert die erste griechische Schullektüre, zu der das kleine Büchlein ebensowahl durch seine moralische Tendenz, wie seine dialogische Farm, zu welchen beiden der Name des sakratischen Verfassers stimmte, besanders geeignet erschien. Den Inhalt bildet die Erklärung eines symbolischen Gemäldes, die ein Greis Jünglingen giebt, wobei die Tugenden und die Gefahren des Lebens zur Besprechung kammen.

Wo immer uns die dialogische Farm bei Schul- aber Jugendbüchern entgegentritt, können wir eine wenn auch noch so vermittelte Nachwirkung der sokratischen Gesprächskunst annehmen. Die Humanisten wählten diese Farm gern, so Petrus Mosellanus, Prafessar des

Griechiſchen in Leipzig † 1524, für ſeinen Paedalogus d. i. Knabengeſpräche, zuerſt 1518 erſchienen, ein Schulbuch für die Anfänger im Latein mit Dialogen aus dem Leben, beſonders dem Jugendleben. Es wurde durch die in demſelben Jahre erſchienenen Colloquia puerilia von Erasmus von Rotterdam in den Schatten geſtellt, welches auf proteſtantiſchen Schulen die allgemeinſte Verbreitung fand, während es die Katholiken wegen ſchlüpfriger Stellen beanſtandeten.

Die Renaiſſancezeit greift aber auf Sokrates und Platon keineswegs bloß durch die Wiederbelebung des lehrhaften Dialogs zurück, ſondern ſucht zugleich deren Dialektik wieder zu erneuern. Die trockene Form, welche die Scholaſtiker der ariſtoteliſchen Logik gegeben hatten, verleidete ſie manchen Altertumsverehrern, die nun in Platons Dialektik ein geeigneteres Mittel zur Einführung in die Philoſophie ſuchten. Bei einzelnen geſtaltete ſich die Entfremdung von Ariſtoteles zur heftigen Gegnerſchaft und die Erſetzung der Logik durch Dialektik und Rhetorik zu einer Prinzipienfrage, und ſo wurde die ſokratiſch-platoniſche Methode zu einem Schlagwort und Kampfesruf.

Der franzöſiſche Humaniſt Petrus Ramus † 1572 ſuchte eine ars disserendi, eine Kunſt des Erörterns, welche Logik und Rhetorik in ſich begreifen und auf Platon einerſeits und die Redner andererſeits gebaut werden ſollte. Als die in ihr zu handhabende Methode bezeichnete er die ſokratiſch-platoniſche als die eigentliche dialektiſche. Doch kommt bei ihm weder das Herausarbeiten der Begriffe, wie es Sokrates übte, noch die organiſche Anſchauung Platons zur Geltung: er verkennt den Zuſammenhang der platoniſchen Dialektik mit der ariſtoteliſchen Logik, und die Voreingenommenheit gegen die letztere giebt ſeiner ganzen Theorie etwas Gewaltſames (vergl. Geſch. d. Idealismus II, S. 601—603 und daſelbſt die weiteren Nachweiſungen). Ramus, der Calviniſt war, fand im proteſtantiſchen Deutſchland Anhänger; doch waren die Verehrer Melanchthons, der die ariſtoteliſche Logik gelten ließ und mit der Rhetorik zu verſchmelzen ſuchte, Gegner der Ramiſten. In der katholiſchen Welt trat für den Platonismus mit ähnlicher Parteilichkeit gegen Ariſtoteles Franziskus Patrizius, † 1593, ein, der in der Zueignungsſchrift ſeiner Nova de universis philosophia an Papſt Gregor XIV. dieſen beſchwor, in den philoſophiſchen Studien der Kleriker die ariſtoteliſche Methode durch die ſokratiſch-platoniſche zu erſetzen (a. a. O. III, S. 88 f.). Unter Clemens VIII. fanden Beratungen ſtatt über die Einrichtung der Studien an der römiſchen Univerſität (Gregoriana) in dieſem Sinne. Der gelehrte Jeſuit Robert Bellarmin, der damals an derſelben lehrte, nachmals Kardinal, erklärte ſich aus pädagogiſchen Gründen gegen die Neuerung. Das Für und Wider erörtert der deutſche Theologe Euſebius Amort aus dem Anfange des XVIII. Jahrhunderts in demſelben Sinne: „Platon entwickelt nicht ſyllogiſtiſch, ſondern dialektiſch und dialogiſch, giebt dem Dialog einzig die Richtung auf Auffindung der Definition des zu erörternden Gegenſtandes, geht hierin von der Diviſion des Objektes aus und lockt das Reſultat durch die fragende Methode hervor. Hierdurch gewinnt die Entwickelung an Intereſſe und Reiz, hält die Aufmerkſamkeit des zu Unterrichtenden in Spannung ohne ihn anzuſtrengen oder zu ermüden und macht, daß er wie von ſelbſt auf das Reſultat hingeführt wird . . . Aber für die Schule iſt dieſe Methode nicht anwendbar. Sie ſetzt bei den Kolloquenten einen Grad von Freiheit und Bildung des Geiſtes voraus, den der Lehrer bei ſeinen Schülern in der Regel nicht vorausſetzen kann . . . Sie ſieht ferner in ihrer ungezwungenen Weiſe von einer vollkommenen Erſchöpfung der Sache ab, geht über manche weſentliche Seiten des Gegenſtandes ſtillſchweigend hinweg und verſäumt die ſtrikte Faſſung des Einzelnen . . . Im Intereſſe einer geregelten Geiſtesdisziplin und eines methodiſchen Unterrichts müſſe demnach für Beibehaltung der peripatetiſchen (d. i. ariſtoteliſchen) Logik entſchieden werden“ (K. Werner, Geſchichte des Thomismus. 1859, S. 542).

Leibniz, der ſelbſt die dialogiſche Form in ſeinem Nouveaux essais sur l'entendement humain feinſinnig handhabt, ſpricht ſich doch dafür aus, daß man bei ſchwierigeren Materien des Unterrichts ſich an die ſchlichteſten Formen halte, „eine Bauernrechnung und Kinderlogik,“ und „die allereinfachſten und handgreiflichſten Schlüſſe bringe, da auch der geringſte Schüler unfehlbar ſehen kann, was folge oder nicht und wird ſich finden, daß man oft bei wichtigen Geſprächen ſtecken bleiben und ſtill ſtehen müſſe, weil man von der Form abgewichen; gleichwie man einen Zwirnknaul zum gordiſchen Knoten machen kann, wenn man ihn unordentlich aufthut“. (Schreiben an Wagner vom

Nutzen der Vernunftkunſt oder Logik. (Leibn. Op. phil. ed. Erdmann S. 422 a.)

**6. Die Sokratik der Aufklärungspädagogik.** Den Populärphiloſophen des XVIII. Jahrhunderts war der Dialog eine willkommene Form, ihre Gedanken gemeinverſtändlich und, wie ſie meinten, mit Geſchmack zu entwickeln, und ſie wagten ſich an die Nachahmung Platons mit großer Unbefangenheit. Moſes Mendelsſohns „Phädon oder die Unſterblichkeit der Seele“ 1767 iſt die bekannteſte Nachbildung der Art; Joh. Jak. Engel ſchrieb einen „Verſuch die Logik aus platoniſchen Dialogen zu entwickeln.“ 1770. Zur Unterweiſung der Jugend zog J. H. Campe den Dialog heran und ſeine illuſtrierte „Kleine Seelenlehre für Kinder“ 1784 galt als ein hervorragendes Spezimen dieſer Art Sokratik; der Königsberger Lehrerbildner G. F. Dinter empfing durch dies Büchlein die Anregung zu ſeiner katechetiſchen Technik, die er gern als ſokratiſche bezeichnete. Der Salzburger Pädagog F. M. Vierthaler ſchrieb 1793 über den „Geiſt der Sokratik“. Bis zur Karrikatur trieb K. Fr. Bahrdt die Sache, der in ſeinem Erziehungsplane des Inſtituts von Marſchlins 1776 genau angab, wie ſich der „Sokratiker“ zu benehmen habe, wobei auch der an die Naſe zu legende Zeigefinger eine Rolle ſpielt. (Vgl. L. Kellner, Erziehungsgeſchichte in Skizzen und Bildern. I² S. 46, woſelbſt leſenswerte Bemerkungen über die ſokratiſche Methode).

Das Streben, die Schüler nach Möglichkeit ſelbſtthätig zu machen, — dem Rouſſeau den paradoxen Ausdruck gab, ſein Emil ſolle die Wiſſenſchaften nicht lernen, ſondern erfinden —, und das damals in weiten Kreiſen geſchwundene Verſtändnis für den organiſchen Charakter des Lehrſtoffes, der doch in erſter Linie nach ſeinem inneren Geſetze, nicht nach einer Schablone zu geſtalten iſt, ließen den Kreis der Anwendbarkeit des ſokratiſchen Verfahrens weitaus überſchätzen. Man ſtellte mit Genugthuung Wechſelreden von Lehrer und und Schülern her, bei denen nichts gefunden wurde, oder man gefiel ſich in Suggeſtivfragen, bei welchen der Schüler nur ſcheinbar aus ſich, in Wirklichkeit aus den Andeutungen des Lehrers ſchöpft, ein Spiel bei dem die Einheit und der Gehalt des Lehrſtoffs zu Schaden kam. Gegen dieſe lahme Analyſe und gekünſtelte Heuriſtik wandte ſich Peſtalozzi, der auf ſynthetiſche Reihenfolgen ausging, mit dem ſpottenden Worte, ſelbſt der Habicht und der Adler könne den Vögeln ihre Eier nicht aus dem Neſte nehmen, bevor ſie dieſelben hineingelegt (Wie Gertrud ihre K. lehrt, Brief 2.). Niemeyer betont die Notwendigkeit, das ſokratiſche, heuriſtiſche Verfahren mit dem thetiſchen, alſo der poſitiven Darbietung zu verbinden, und verweiſt auf G. W. Blocks „Katechiſierkunſt“ 1815, welche das ſynthetiſche Element zu ſeinem Recht bringt. (Grundſätze d. Erz. u. d. Unt. II⁸ S. 38.)

Das Verfehlte des Gedankens einer Sokratik für Kinder ſtellte auch die fortſchreitende hiſtoriſche Erforſchung der alten Philoſophie ins Licht. Die geiſtvollen Bemerkungen Schleiermachers über die platoniſche Heuriſtik, deren Weſen er darin ſieht, „daß ſie bei der Beſtimmung jedes Einzelnen von einer ſkeptiſchen Aufſtellung anhebend durch vermittelnde Punkte jedesmal die Prinzipien und das Einzelne zugleich darſtellt und wie durch einen elektriſchen Schlag vereinigt“ wodurch es geſchehe, daß „die innere Kraft der Wiſſenſchaft allgegenwärtig gefühlt und immer jung und neu in jedem Teile der Darſtellung erſcheint“ (Grundlinie zu einer Kritik der bish. Sittenl. 1803. S. 478) — waren angethan, den Abſtand der vollendeten Sokratik von der Fragekunſt der Schule zum Bewußtſein zu bringen.

**7. Ergebniſſe für die Praxis.** Die Forderung der Aufklärungspädagogik, die Selbſtthätigkeit der Schüler zu erhöhen und, wenn thunlich, ſie Gedanken bilden, Erkenntniſſe finden laſſen, enthält nun an ſich etwas Berechtigtes, und ſelbſt der Gedanke, der mit dem Ausdrucke: Kinderſokratik freilich nicht glücklich bezeichnet iſt, hat einen richtigen Kern. Dieſen erkannte der nüchterne Niemeyer, der in ſeinen „Verſtandesübungen“ die geſuchte heuriſtiſche Lehrform näher beſtimmte (Grundſätze II⁸, S. 63 ff.). Er geht von Sinnesübungen aus, übt in der Unterſcheidung der Teile und Merkmale der Dinge, ſtellt Unterſcheidungen und Vergleichungen von Objekten an, führt auf die Begriffe Urſache und Wirkung, möglich, zufällig, notwendig, wahr, falſch u. ſ. w., ſtellt Übungen in der Klaſſifikation der Gegenſtände an, läßt Urteile bilden und knüpft daran die Unterſcheidung der Satzteile und Wortarten. Dieſe ganz zweckmäßigen, in den Unterricht einzuflechtenden Übungen ſind analytiſcher und heuriſtiſcher Natur und als analytiſchen Unterricht nimmt ſie Herbart in ſein didaktiſches Syſtem auf. In der ſpäteren Darſtellung im „Umriß pädagogiſcher Vorleſungen“ 1841 § 106

und 110. (Päd. Schr. II, S. 558 u. 561) knüpft er unmittelbar an Niemeyer an und beſchränkt dieſen die Vorſtellungen des Zöglings zerlegenden Unterricht auf einführende und begleitende Beſprechungen. In der älteren Darſtellung, welche er in der „Allgemeinen Pädagogik“ 1806 giebt, beſtimmt er den analytiſchen Unterricht als einen neben dem ſynthetiſchen parallel fortzuführenden Lehrgang und gliedert ihn nach den Richtungen des Intereſſe in empiriſche, ſpekulative, äſthetiſche, der Teilnahme, dem Gemeinſinn und der religiöſen Bildung dienende Beſprechungen, bei denen die aus Erfahrung und Umgang ſtammenden Vorſtellungen des Zöglings zerlegt, geklärt, ergänzt, berichtigt werden. (Pädag. Schr. I, S. 418 ff. u. 432 ff.). Die Bedeutung, welche die Logik den Ausdrücken Analyſis und Syntheſis giebt — aufſteigendes, zum Allgemeinen und zum Grunde vordringendes und abſteigendes, das Beſondere und die Folgen feſtſtellendes Denken — ſucht Herbart in der älteren Darſtellung beizubehalten und mit der pſychologiſchen Wendung, die er den beiden Begriffen giebt — Zerlegung vorhandener Vorſtellungen und Einführung neuer — in Einklang zu bringen, während er ſpäter nur den pſychologiſchen Geſichtspunkt feſthielt. Das logiſche Intereſſe, welches Sokrates leitet, tritt bei Herbart gegen das pädagogiſche zurück; ſein analytiſcher Unterricht iſt weſentlich heuriſtiſch und zwar auf ein Finden von Erkenntniſſen auf Grund des Kenntniserwerbes durch Erfahrung und Umgang gerichtet. Es iſt Herbarts Verdienſt, die Aufmerkſamkeit auf die aus dieſen Quellen ſtammenden für den thetiſchen Unterricht die Anknüpfungspunkte, Apperzeptionsmittel, gewährenden Vorſtellungen gerichtet zu haben; jeder Lehrſtoff enthält Momente, die nicht Lernſtoff, d. h. dem Schüler nicht neu, ſondern anderswoher bekannt ſind; ſolche ſind eigens hervorzuſuchen und zu behandeln, um ein anregendes, geiſtbefruchtendes Gegeneinanderwirken von Bekanntem und Neuem in Gang zu ſetzen. (Vergl. des Verf. Didaktik II² S. 307 ff. u. S. 328 ff.).

Ein ſolcher analytiſch-heuriſtiſcher Unterricht kann unter Umſtänden dialogiſch geſtaltet werden; ſoweit er auf Gedankenbildung ausgeht, hat er ſelbſt einen dialektiſchen Zug; mit reiferen Schülern durchgeführt, etwa zum Zwecke der Vorbeſprechung von Aufſätzen, leitet er zur Auffindung von Definitionen, Dispoſitionen, d. i. Gliederungen eines Gedankenganzen, und ſelbſt von Schlüſſen und Beweiſen, an, ſo daß er ſich geradezu auf Sokrates' Domäne bewegt. Aber der einſichtige Lehrer wird bei ſeinen Erörterungen doch nicht als Sokrates auftreten wollen, vielmehr das Dialektiſche — ſelbſt wenn er ſich darin zu bewegen wüßte — gegen das Streng-Logiſche zurücktreten laſſen, weil es dabei doch mehr auf Bewältigung eines Denkinhaltes als auf ſchöpferiſche Gedankenbildung ankommt. Analyſen derart haben doch immer in dem ſynthetiſch darzubietenden Lehrſtoffe ihren Beziehungspunkt und ihr Maß; ſie veranlaſſen Verſtandesübungen nicht um ihrer ſelbſt willen, ſondern um zum Verſtehen anzuleiten, ſie wollen die eigenen Gedanken wecken, um die Aufnahme inhaltsvoller fremder Gedanken zu ſichern. Die Kunſt des Lehrers beſteht dabei nicht in der Geſprächsführung und der Hinleitung auf möglichſt viel Funde, ſondern darin, daß er die Sache ſo behandle, daß ſie den Teilnehmern denkgerecht wird und ſie zu ſelbſtthätigem Zugreifen auffordert. Die heuriſtiſche Methode wird um ſo vollkommener geübt, wenn ſie das Finden nicht veranſtaltet, ſondern wenn ſie ſo auf die Fundſtätten führt, daß es ſich von ſelbſt einſtellt, wenn ſie nicht durch klug berechnete Fragen die Gedanken entbindet, ſondern durch die vorhergegangenen Gedanken zu Tage gefördert werden läßt, d. i. wenn ſie in die genetiſche Methode übergeht. Auch auf dem Boden der Unterrichtspraxis wird man über Sokrates hinaus auf Platon hingewieſen, nicht als das Vorbild der Geſprächskunſt, ſondern als den Vertreter der tieferen Auffaſſung des Erkennens und Erkennenmachens.

**Litteratur:** Außer den im Laufe der Darſtellung angeführten Schriften ſind als Hilfsmittel in erſter Linie die Werke über Geſchichte der alten Philoſophie zu nennen. Die Hauptſtellen über Sokrates ſind zuſammengeſtellt bei Ritter & Preller, Historia philosophiae gr. et rom. ex fontium locis contexta. Von Darſtellungen der ſokratiſchen Philoſophie ſind beſonders die in Chr. Brandis Handbuch 1835 f. und deſſen Geſchichte der Entwickelungen d. griech. Phil. 1862—64 ſowie in E. Zellers Philoſophie der Griechen Bd. II, 4 gegebenen zu vergleichen. Die umfängliche Litteratur über Sokrates giebt am vollſtändigſten an Fr. Überweg, Grundriß der Geſch. der Phil. II⁸, (1894) S. 111—114. Älteres findet man in Krugs Encykl. philoſ. Lexikon, Bd III, s. v. Sokrates angeführt. Die Ausbeute aus den Monographieen iſt aber gering. Das pädagogiſche Moment behandeln die Darſtellungen der Erziehungsgeſchichten. Schwarz, Bd. I, Fr. Kramer, Bd. II u. a. Bei eingehenderen Studien des Gegenſtandes ſind die Schriften von und über Platon heranzuziehen.

Prag. O. Willmann.

## Somnambulismus

1. Definition und Unterscheidung einzelner Formen. 2. Symptome. 3. Vorkommen. 4. Behandlung.

**1. Definition und Unterscheidung einzelner Formen.** Man versteht unter Somnambulismus 1. eine bestimmte Phase der Hypnose, 2. einen anfallsweise auftretenden Zustand der Bewußtseinsstörung bei der Hysterie und 3. einen im Verlauf des normalen Schlafs auch bei nicht-hysterischen Individuen auftretenden eigenartigen Zustand, welcher im folgenden näher beschrieben werden wird.

**2. Symptome.** Während im normalen Schlaf gewöhnlich Bewegungen gar nicht oder nur in sehr beschränktem Umfang stattfinden, ist der somnambule Zustand dadurch gekennzeichnet, daß zahlreiche, komplizierte und unter sich zusammenhängende Bewegungen, welche denjenigen des wachen Zustandes fast vollständig gleichen, auftreten. Ein solcher Zustand erstreckt sich bald nur über einige Minuten, bald über mehrere Stunden. Bald beschränken sich die Bewegungen auf halblautes, seltener lautes Sprechen (Somniloquie), bald verlassen die Schlafwandelnden ihr Bett, schreiben, gehen umher, verlassen selbst ihre Stube u. s. f. Normaler Schlaf geht dem somnambulen Anfall voraus. Lauter Anruf oder starke Hautreize wecken den Nachtwandler meist auf; oft kehrt er, wenn er ungestört bleibt, wieder in sein Bett zurück; in anderen Fällen legt er sich schließlich an irgend einer anderen Stelle nieder und verfällt wieder in normalen, d. h. bewegungslosen Schlaf. Die Augen sind während des Nachtwandelns fast stets geschlossen, die wirklichen Gegenstände lösen Empfindungen aus und beeinflussen die Bewegungen des Schlafwandlers. Dies ist daraus zu schließen, daß er nirgends widerstößt, nach Gegenständen greift ꝛc. Entgegentretende Personen werden häufig verkannt. Am folgenden Morgen weiß das Kind von seinen nächtlichen Erlebnissen nichts: es besteht sogenannte Amnesie.

Nach den angeführten Symptomen ist es unzweifelhaft, daß der somnambule Zustand auf Traumvorstellungen zurückzuführen ist und daß die Krankhaftigkeit des Zustandes darin besteht, daß die Traumvorstellungen die entsprechenden Bewegungen auslösen.

**3. Vorkommen.** Schlafwandeln ist gerade im Kindesalter sehr häufig, noch häufiger allerdings im Pubertätsalter. Während Schlafsprechen auch bei neuropathisch nicht belasteten, im übrigen völlig normalen Kindern vorkommt, beobachtet man das Schlafwandeln ausschließlich bei Kindern, die erblich belastet oder aus anderen Ursachen (frühe Gehirnkrankheiten) neuropathisch veranlagt sind. Komplikation mit Epilepsie, Hysterie oder Neurasthenie ist nicht selten. Manche Fälle von Pavor nocturnus (s. d.) sind einem somnambulen Zustand gleichwertig. Sehr bemerkenswert ist auch, daß zuweilen somnambule Anfälle dem Ausbruch schwerer Neurosen und Psychosen gerade im Kindesalter vorausgehen. Andererseits beobachtet man zuweilen, daß auch ohne besondere Behandlung das Schlafwandeln allmählich verschwindet.

**4. Behandlung.** Der somnambule Zustand während seines Bestehens läßt sich leicht bekämpfen, indem man durch lauten Anruf das schlafwandelnde Kind weckt. Sehr viel schwieriger ist die Verhütung weiterer Anfälle. Jedenfalls ist eine eingehende Untersuchung durch einen sachverständigen Arzt angezeigt. Ergiebt diese keine anderweitige ausgeprägte oder in der Entwickelung begriffene Psychose oder Neurose, so genügt meist eine zweckmäßige Diät (Weglassung von Alkohol, Thee, Kaffee und Gewürzen und Einschränkung der Abendmahlzeit) sowie eine sorgfältige Überwachung und Beschränkung der Phantasiethätigkeit Hand in Hand mit maßvoller körperlicher Beschäftigung, um die Anfälle allmählich zu beseitigen. In hartnäckigeren Fällen bewähren sich abendliche, warme, prolongierte Bäder oder hydropathische Einpackungen. Auch die Anwendung der Bromsalze, bezw. des Erlenmeyer'schen Brommwassers ist öfters nützlich. Dringend ist anzuraten, daß dem Kinde selbst gegenüber die Anfälle möglichst ignoriert werden. Andererseits ist, da die somnambulen Anfälle gelegentlich auch zu allerhand verkehrten Handlungen und selbst zu Straſhandlungen führen, eine unauffällige Überwachung unbedingt geboten.

Litteratur: Leider beschränkt sich diese auf einige kurze Bemerkungen in den Lehrbüchern der Kinderkrankheiten und auf kasuistische Mitteilungen in der gerichtlich-medizinischen Litteratur. Die Darstellung von Spitta (Schlaf- und Traumzustände. 2. Aufl. 1892) ist in vielen Beziehungen nicht exakt.

Jena. Ziehen.

## Sonntagsschule

1. Geschichtliches. 2. Notwendigkeit solchen Kindergottesdienstes. 3. Einrichtung desselben. 4. Inhalt. 5. Form und Methode.

**1. Geschichtliches.** Obschon bereits im 16. Jahrhundert Borromeo im Dom zu Mailand Scharen von Kindern durch Laien unter Aufsicht von Priestern im Katechismus unterrichten ließ, ist die moderne Sonntagsschule doch protestantischen und zwar englischen Ursprungs. Nachdem Raikes seit 1780 in den Industriecentren Englands die völlig ohne Unterricht umhervagierenden Proletarierkinder in Sonntagsschulen gesammelt hatte, wo er sie durch arme besoldete Frauen im Lesen, Schreiben und in den Elementen der christlichen Religion unterrichten ließ, entstand 1785 in London durch William Fox eine Gesellschaft zur Verbreitung von Sonntagsschulen, die seit 1803 als London Sunday School Union eine ungemein gesegnete Thätigkeit ausübte, ein Ersatz für die bis vor wenigen Jahrzehnten fehlende öffentliche Schule, wesentlich für die verkommenen Kinder der Proletarier, nicht beschränkt auf die religiöse Unterweisung. Einen wesentlich anderen Charakter nahm die Sonntagsschule in Nordamerika an, wohin sie 1786 durch einen methodistischen Bischof Asbury importiert wurde. Dort sind neben der 1824 begründeten American Sunday School Union eine große Zahl verwandter Gesellschaften begründet, auf streng konfessioneller Basis. Wie Achelis, dem wir diese Notizen entnehmen, betont, unterscheidet sich das amerikanische vom englischen System dadurch 1. daß die Leitung in den Händen der kirchlichen Gemeinde liegt; 2. daß der Unterricht in der Sonntagsschule von freiwilligen unbesoldeten Helfern erteilt wird; 3. daß die gesamte Jugend der Gemeinde, nicht bloß der unterrichtslose Teil derselben, die Schule besucht; 4. daß der Unterricht sich auf die Religion beschränkt. Immerhin ist es auch in Amerika eine Sonntagsschule, mit dem bestimmten Zweck, einen Ersatz für den in den öffentlichen Schulen nicht gebotenen Religionsunterricht zu bieten. Von Amerika aus ist die Sonntagsschule 1864 durch Woodruff und Böckelmann, 1865 durch Philipp Schaff nach Deutschland eingeführt; 1869 fand sie auf dem Stuttgarter Kirchentage zuerst warme öffentliche Anerkennung. Schon längst in den pietistischen und innern Missionskreisen zum Schoßkind geworden, fand sie eben darum und wegen ihres entschieden verkehrten Namens, aber auch wegen des wirklich schulmäßigen und überfrommen Betriebs in der herrschenden Praxis lange Jahre in orthodoxen wie freisinnigen, zumal aber in pädagogischen Kreisen lebhaftes Mißtrauen. Da es sich in Deutschland weder um Ersatz der Schule noch auch des Religionsunterrichts handeln kann, so ist die Ähnlichkeit der deutschen Form mit der englisch-amerikanischen Urgestalt nur darin zu finden, daß dieser Kindergottesdienst in Gruppen durch Laienhelfer erteilt wird. Nachdem längst die vorerwähnten Widerstände überwunden sind, die pädagogischen Kreise 1887 in der Schmidschen Encyklopädie (durch D. Förster), die Kirchenregierungen auf der Eisenacher Konferenz von 1888 (durch v. d. Goltz), die akademische praktische Theologie 1889 in dem verbreitetsten neueren Lehrbuch von Achelis der deutschen Sonntagsschule ihr Daseinsrecht und ihren Wert bescheinigt haben, ist sie nunmehr in den weitesten Kreisen eingebürgert. Auch die sehr erheblichen Einwendungen von Spitta und Smend im „Evangelischen Gemeindeblatt für Rheinland und Westfalen" von 1889 konnten den Siegeslauf der neuen Institution nicht aufhalten. Sie hat ihre reichhaltige Monatsschrift „Der Kinderfreund" seit 1889, ihr eigenes Kindergesangbuch, „die Kinderharfe" mit ihren weicheren, gefühligeren, vielfach englisch-amerikanischen Weisen, verteilt ihre Sonntagsschulblätter und Traktate, feiert ihre jährlichen Feste im Freien und unter dem Christbaum und besitzt für ihre reich entwickelte Thätigkeit eine Zusammenfassung in der alle 2 Jahre sich versammelnden Sonntagsschulkonvention. Eine religiöse und sittliche Erziehungsmacht ersten Ranges in England und Amerika, dort für nahezu gleich wichtig und unentbehrlich erachtet wie die Predigt und Seelsorge, ist die Sonntagsschule auch in Deutschland eine bedeutende Größe geworden, mit der jeder Volkserzieher zu rechnen hat.

**2. Notwendigkeit solchen Kindergottesdienstes.** Zunächst gilt da für die Sonntagsschule, was für alle besonderen Kindergottesdienste gilt. Nachdem Luther die Erziehung zum kirchlichen Leben durch den Katechismus und sechs wöchentliche Jugend-Gottesdienste zu fördern gedacht habe, begnügte man sich bald mit der passiven Assistenz der Kinder beim Gemeindegottesdienst, obwohl dieser die speziellen Bedürfnisse der Jugend, die Absicht,

„die Einfältigen zu reizen", so wenig ins Auge faßt. Man hat diese passive Assistenz als „Einweihung in die Würde einer Teilnahme an den Erhebungen der Eltern" (Jean Paul) oder wegen der „süßen Poesie", des „geheimnisvollen Schimmers der heiligen Feierstunde" verteidigt, wie sie an der stillen Stätte gemeinsamen Gebets von der innigen Andacht der Eltern auf die Kinder übergeht (Spitta). Das trifft gewiß nur in günstigen Ausnahmefällen zu, während die große Mehrzahl sich einfach langweilt und im besten Fall ein bloßes „Kirchengefühl" gewinnt, das, wie Herder in dem bedeutenden Essay über „Sabbath und Sonntagsfeier" (Werke VI, S. 90 ff.) ausführt, nur „Mechanismus der Fibern aus der ersten Jugend" ist. Da das Kind in der Predigt und im Gebet keine ihm zugänglichen Gedanken, „keine wirklich entwickelte Vorstellung", nur etwas, was dem Gedanken gleiche, eine Ankündigung des Gedankens, des Erhabenen, des Prächtigen erfahre, so werde es in einen Schlummer gewiegt, wobei es etwas zu denken glaube, nichts denke und desto mehr fühle. So entstehe eine gewisse Zwischenleere in der Seele, eine Entnervung des Gedankenlebens, ein Zustand dunkler Empfindungen, der wie Opium auf die Seele wirke. Nun gehören zu evangelischer Frömmigkeit wahrlich nicht nur unbestimmte Gefühle, sondern deutliche Erkenntnisse. Darum bleibt es bei Achelis' klarem Schlußsatz: „Der Kultus der Gemeinde ist nicht für Kinder berechnet und darf es auch nicht sein; die Unverständlichkeit desselben gewöhnt die Jugend an Gedankenlosigkeit, erzeugt Überdruß und ist nur geeignet, für spätere Zeiten das gottesdienstliche Leben der Jugend zu verleiden."

Daneben wissen die Lehrer zu klagen über die Schwierigkeit der Beaufsichtigung, das aus der Langeweile folgende Verfallen auf oft geradezu die Klassensittlichkeit verderbende Allotria, das durch das herdenweise Zusammensitzen auf den Emporen meist sehr befördert wird. Auch die Verwendung der Kinder zum Kirchenchor kann die Verfrühung des Kirchenbesuchs, gar den Kirchenzwang nicht rechtfertigen: die Beeinträchtigung künftiger tüchtiger Kraftentwickelung in religiös-kirchlicher Richtung, die Lähmung des religiösen Selbstdenkens, die Gefährdung der sittlichen Zucht kann durch nichts aufgewogen werden.

Gegen die Notwendigkeit besonderer Kindergottesdienste darf auch nicht die Zulänglichkeit der Haus- und Schulgottesdienste angeführt werden. Erstere — die übrigens ein sehr idealer Wunsch sind! — tragen an sich alle Mängel und Einseitigkeiten der Familienfrömmigkeit, können nicht zum kirchlichen Gemeingefühl erziehen durch wachsendes Verständnis des Kultus und wachsende Teilnahme an der Darstellung des religiösen Gesamtlebens. Die zumal von der Ziller-Reinschen Erziehungsschule so liebevoll ausgestalteten, dem Kreislauf der heiligen Zeiten angeschlossenen Schulgottesdienste aber, so sehr sie dem Bedürfnis der Schulgemeinde, sich in sich zu erbauen und im Ausleben ihrer religiösen Gesinnung zu konzentrieren, entsprechen, können doch nur die Vorbereitung für einen gesegneten Kirchenbesuch ihrer Schüler geben. Nein, es bedarf einer Kirche für die Jugend im Unterschied von der Kirche der Erwachsenen, worin sich die Kinderversammlung als kleine Gemeinde fühlt. Diesen Kernpunkt hat bereits Schleiermacher getroffen in seiner Erziehungslehre: „Es ist ein gemeinsames Leben für die Jugend (für sich) zu organisieren, in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann", „worin die Kontinuität der Gesinnung sich manifestiert, und in dem die Jugend als beständig thätig erscheint", womöglich in „vollkommener Wechselwirkung", so daß „einer auf die Gesinnung des andern belebend einwirkt." Hier finden sich die pädagogischen Grundforderungen: Selbständigkeit und Selbstthätigkeit der kleinen Gemeinde durch eigene, eigenartige Arbeit an klaren Erkenntnissen. Letztere sind nur da zu entwickeln, wo man voll und lebhaft eingeht in den Interessenkreis der betreffenden Stufe. Hoffentlich wird der in kirchlichen Kreisen weitverbreitete pädagogische Unverstand bald völlig aussterben, der Jugend ein Sichfinden in die Bedürfnisse und Interessen einer reiferen Stufe zuzumuten. Wenn unter heutigen sozialen Verhältnissen alles nach sozialer Organisation der idealen Mächte ruft, so verlangt der offenbare Mangel an kirchlichem Gemeingefühl oder Patriotismus eine energischere Erziehung der kirchlichen Grundgesinnung durch Nachgehen den Individuen, wenigstens den typischen Gruppen, und Teilen des Wortes je nach dem, was für Denken und Empfinden der verschiedenen Stufen faßbare Wahrheit hat.

So viel für die Notwendigkeit der obligatorischen Einführung und regelmäßigen Abhaltung besonderer Kindergottesdienste. Warum sollen das aber nun Sonntagsschulen sein?

Worum nicht die „alten, gesegneten Kinderlehren“? (Spitta.) Diese legen mehr Gewicht auf die gottesdienstliche, feiernde Andacht als auf schulmäßige Belehrung, geben uns mehr Gelegenheit, uns gute Zuhörer aus den Kindern zu erziehen, gewöhnen früh an die Passivität des Predigthörens; geschlossene Kindergottesdienste gestatten auch einer geweihten, kinderlieben, lebendigen Persönlichkeit eine intensivere Wirkung als das Gruppensystem. Allein diese Kindergottesdienste gehören, wo nicht ganz leicht zu übersehende, in allen einzelnen Gliedern gekannte Kindergemeinden sich finden — etwa in einer Anstaltsgemeinde — zu den schwierigsten katechetischen Kunststücken. Es giebt ja Virtuosen der hierzu erforderlichen plastischen Darstellung und packenden Heiterkeit; aber sie bilden sehr die Ausnahme. Vor allem in den größeren Städten schließt die Überzahl das so hochnötige Individualisieren aus, macht ein über die Köpfe Wegreden fast unvermeidlich, also die von uns aufgestellte Hauptforderung, die Kinder in ihrer Aufmerksamkeit rege und selbstthätig zu erhalten, unerfüllbar. Überhaupt aber ist es unmöglich — und je mehr man Erbauung nur vermittelst Unterricht für erreichbar erachtet, desto gewisser —, Hunderten von Kindern im Alter von fünf bis vierzehn Jahren auf die Dauer zugleich zu predigen oder gar mit ihnen zu sprechen. Diesem Mangel hilft der Unterricht in Gruppen ab. Daneben befriedigt er ein weiteres Grunderfordernis der Jugendunterweisung: die Unterweisung wird so getragen von persönlichen gegenseitigen Interessen. Weiter bildet diese Art die zu einer fruchtbaren Teilnahme am Gemeindegottesdienste noch nicht befähigten Altersstufen allmählich zum Verständnis desselben heran, indem sie eben jeder einzelnen Hauptstufe klare und faßbare Anregungen für Verstand und Gemüt darbietet zur direkten, aktiven Aneignung: den Kleineren gegenüber bildet sich mehr die Kunst des schlichten, ausmalenden Erzählens aus, den Mittleren gegenüber mehr die Kunst, sie zu Wort kommen zu lassen, den Größeren gegenüber mehr die Kunst, zur moralischen Reflexion über das Mitgeteilte anzuregen. Ich betone hier nicht das bedeutsame Nebenmotiv der Verwirklichung des allgemeinen Priestertums durch die Heranbildung von Laienhelfern, wohl aber neben dem oft über die Kirchenschwelle fortgesetzten persönlichen Verhältnis der Helfer und Kinder den bleibenden Eindruck, den eine nicht durch Amtspflichten, sondern durch freie Neigung gedrungene religiöse Mitteilung auf die heranwachsende Jugend machen muß: die kirchliche Gemeinschaft keine bloße Pastorenjoche, sondern ein lebensvoller Organismus überzeugter Glieder!

Trotzdem sollen die Sonntagsschulen nicht ohne Einschränkung empfohlen werden. Es liegt auf der Hand, daß ländliche und kleinstädtische Gemeinden weniger Bedürfnis, auch weniger Hilfskräfte für Sonntagsschulen aufweisen als mittel- oder gar großstädtische. Ebenso wichtig ist für diese Entscheidung die größere oder geringere Lehrhaftigkeit des Geistlichen einer-, einer gewissen Klasse von Laien andererseits. Immerhin dürfte die Sonntagsschule erwiesen sein als die Normalform des Kindergottesdienstes.

**3. Die Einrichtung der Sonntagsschule** wird ernstlich die Bedenken zu berücksichtigen haben, welche ihr bisheriger Betrieb hervorgerufen hat noch mehr bei Pädagogen als bei Theologen. Unter den vielen berechtigten Ausstellungen hebe ich die wesentlichen von Spitta und Smend hervor, weil sie nicht nur die methodistisch-anglisierende Abart treffen: der leicht eintretende Mangel an Einheitlichkeit, da die sog. Helfer leicht auf eigene Wege geraten, um so eher, je mehr sie sich in ihrer Würde fühlen; die Darlegung dessen, was zeitlebens das Heiligste und Gewisseste sein soll, durch den Mund unberufener, pädagogisch unbewährter Dilettanten, die noch dazu oft die Kindesseele zum Objekt für Experimente und Einfälle machen; somit die Herausforderung eines kritischen Vergleichs mit dem katechetischen Geschick und sicheren Takt der Schullehrer. Nach der kultischen Seite aber: durch die stete direkte Beteiligung Entfernung von statt Gewöhnung an den passiven Gottesdienst der großen Gemeinde, vor allem aber die Aufhebung der Besonnenheit, Ehrfurcht und heiligen Scheu vor dem heiligen Geheimnis des „Gotteshauses“ durch die schwatzende Lebhaftigkeit, die freiere Bewegung, die formlose Konversation bei den Gruppenunterredungen. Wenn aber selbst ein Vertreter der Sonntagsschule den Vorschlag gemacht hat, sie aus dem Tempel gewissermaßen in die Synagoge zu verlegen, so rechtfertigt das ihre Bezeichnung als „Judenschule“. Ist aber für Kindergottesdienste das Gotteshaus der einzig entsprechende Raum, — nebenbei bemerkt, auch nur die Stunde nach dem Hauptgottesdienst die entsprechende Feier-

zeit —, dann müssen sie ja eingerichtet werden, daß die äußere Heiligkeit des Gotteshauses und die kirchliche Ordnung unverletzt bleiben. Hierher gehört die Vermeidung alles Sichgehenlassens der Geistlichen (Klatschen, Sichanlehnen ꝛc.) und der Helfer (Schwatzen untereinander, Kosen mit den Kindern), das vorherige Erscheinen vor- und das Zurückbleiben der Helfer nach dem Gottesdienst, die Entlassung der Kinder durch Vorbeigehen an dem Leiter, leises Orgelspiel zum Schluß der Einzelkatechese u. a. m. Auch muß dem Bedürfnis der Gewöhnung an die Formen des Gemeindegottesdienstes dadurch entsprochen werden, daß die Kinder an bestimmten, das Kindesgemüt ansprechenden Festtagen am Gemeindegottesdienst teilnehmen und darauf durch Kinderpredigten bei Vorfeiern vorbereitet werden. Den pädagogischen Bedenken aber ist Rechnung zu tragen durch die gewissenhafteste Auswahl der Helfer und zumal Helferinnen nach Lehrbefähigung und unbeflecktem Ansehen bei den Kindern; überhaupt durch das Fernhalten alles frommen Sports — es ist ja allmählich fashionable geworden, daß junge Damen der Aristokratie mitarbeiten, morgens Sonntagsschule, abends Ball — und durch das peinliche Ausschließen aller im gemischten System oft bemerkten Nebenabsichten — am besten entweder Damen oder Herren! —; vor allem aber durch die obligatorische Vorbereitungsstunde, dies „Geheimnis der Sonntagsschule", wodurch der Geistliche die Verantwortung vor Gott und der Gemeinde übernimmt.

Im ganzen empfiehlt es sich, Kinder nicht unter 6 und nicht über 14 Jahren aufzunehmen; der Mutter- und der Konfirmandenunterricht soll an der Sonntagsschule keine Konkurrenten haben.

Soll man die Kinder nötigen zum Besuch der Sonntagsschule? Für die völlige Freiwilligkeit plädiert Claus Harms: „Zwingen Sie womöglich durch Ihre Kinderlehre selbst in die Kinderlehre!" Der eigene Trieb, die vielgerühmte „freie Idealität" der deutschen religiösen Erziehung ist ja sehr schön, aber ihr Resultat bleibt sehr unsicher, zumal wo die armen Eltern Gelegenheit zum Verdienst opfern sollen; zur Bildung einer guten, naiven Gewohnheit gegenüber der Launenhaftigkeit wechselnder Stimmung führt nur pflichtmäßige Thätigkeit. Damit soll nicht direkter Zwang von Staats (Schule) wegen, wohl aber moralische Nötigung empfohlen sein. Solche scheint nunmehr unbedenklich, nachdem die pädagogischen und kirchlichen Bedenken gegen den Kirchenbesuch der Kinder beseitigt sind.

4. **Der Inhalt** dieser Gottesdienste wird bestimmt durch den doppelten Zweck des Kindergottesdienstes: er muß ebenso dem eigenartigen Anregungsbedürfnis der Jugend entsprechen, wie der Gewöhnung derselben an eine aktive Beteiligung an dem Gemeindegottesdienste dienen. Somit wird die Sonntagsschule dieselben Elemente aufweisen müssen wie der Gemeindegottesdienst, freilich in anderer Zusammensetzung, mit stärkerer Beteiligung der kleinen Gemeinde und knapperer Haltung des Liturgen und Homeleten.

Samit ist die von einem Palmer sogar empfahlene „Durcharbeitung des Katechismus", damit „die Lehre, die Lehre nicht vergessen werde!" schlechthin zu verwerfen, weil dieser Stoff, aus dem Schulunterricht herübergenommen, die Kinder im Geiste wieder auf die Schulbänke versetzt — die Kirche soll möglichst wenig erinnern, auch nicht anknüpfen an die Schule! — und weil die Betonung der Lehre die feiernde Andacht erdrückt. Ebenso verwerflich, weil unkultisch und intellektualistisch ist die katechetische Repetition der Gemeindepredigt; die regelmäßige Durcharbeitung der Perikope oder gar die Durchnahme schwierigerer Partieen der Schrift läßt das schlichte Bedürfnis der unteren und mittleren Stufe unberücksichtigt. An den großen Festen freilich sollte man sich an die geschichtlichen (nicht epistolischen) Perikopen halten, die ja einen nie auszuschöpfenden, jeder Stufe anpaßbaren Inhalt haben. Im allgemeinen aber ist die Behandlung zusammenhängender Partieen, zumal geschichtlichen Inhalts, zu empfehlen. Von unendlicher Fülle und Anpaßbarkeit erweisen sich die in unseren Kirchenliedern verarbeiteten Psalmen, die Bergpredigt, die Gleichnisreden Jesu (auch einige alttestamentliche), die Heilungs- und Leidensgeschichten des Herrn, die ins Gemeindeleben einführende Apostelgeschichte, die zu Charakterbesprechungen veranlassenden, den Natur- und Familien- und vaterländischen Zusammenhang so herrlich bietenden Geschichten Jakobs, Josefs und zumal Davids u. s. f. Das an sich berechtigte Bedenken der Konkurrenz mit dem Stoff des Schulunterrichts schwindet, wo die Behandlung eben nicht lehrhaft, nicht schulmäßig, nicht nach dem Schulbuch, sondern in freier Weise nach der Schrift selbst erfolgt. Besonders zu achten ist auf die Berücksichtigung

des natürlichen Lebens, auch der Menschenseele, und auf die Freude der Jugend am Kraftvollen, Heldenhaften. Von großer Bedeutung ist die Verwertung guter, wahrer Erzählungen — leider sind auch in dem vielbenutzten Caspari, Geistliches und Weltliches, mehr noch in der übrigen Hilfslitteratur sentimentale, abstrakt-religiöse, übertrieben wunderbare, kurz unwahre Erzählungen fast in der Überzahl — und des Liederschatzes unserer Kirche, unter Fernhaltung der methodistischen Sehnsuchtslieder der „Kinderharfe", die mindestens für Kinder ungesund sind. — Aber diese erläuternden Stoffe sollen nicht selbst wieder erläutert und so den Kindern wichtiger und behältlicher werden als das zu erläuternde Schriftwort. Dasselbe muß auch ständig Text bleiben. Kirchenlieder z. B. als Text zu Grunde zu legen, verbietet neben der Gefahr des prosaisierenden Breittretens der Respekt vor der spezifischen Dignität des Schriftwortes. Aus demselben Grunde ist kirchengeschichtlicher Stoff nur mäßig. Stoff aus der vaterländischen Geschichte fast gar nicht beizuziehen; die Überschüttung mit einer Blütenlese von Anekdoten schadet mehr der Verdeutlichung als ein einziges belegendes Beispiel, wirklich durchgeführt, nützt.

Auch die liturgischen Stücke sind so zu wählen, daß ebenso die augenblickliche Empfänglichkeit der Kinder wie die Perspektive ihrer späteren Beteiligung am Gottesdienste der Erwachsenen im Auge behalten wird. Insbesondere ist das Singen der Kernlieder aus dem Gemeindegesangbuch nicht den einschmeichelnderen Gesängen aus der „Kinderharfe" zu opfern und ist zwischen freien Herzensgebeten und Gebeten aus der Agende zu wechseln. Überhaupt gilt es einen Kompromiß zwischen pädagogischen und kirchlichen (Gemeinde-) Interessen zu schließen.

**5. Form und Methode.** Wichtiger als alle Einzelmethode ist die Hauptmethode, daß die ganze Form, sowohl der Gebete als der Unterredungen, aufs genaueste präpariert aber doch, bei großer Übung und spezifischer Begabung, klar überdacht ist. Es sind da allen Leitern der Sonntagsschulen die Winke, die Claus Harms in seiner „Pastoraltheologie" (S. 70—82) darüber giebt, als Gewissensfragen zu empfehlen, und zwar nicht bloß, damit sie „unter den Augen katechetisch gebildeter Schulmänner keine Schmach auf sich laden", sondern mehr noch um der Gegenwart Gottes willen, die von den Kindern nicht empfunden werden kann, wo die eigene Andacht und volle Hingebung des Katecheten durch mühsames Suchen nach Stoff und Form der Gebete, nach Fragen, Vergleichen, Überleitungen verloren geht. Doppelt aber gilt der folgende Rat Harms den ungeübten Laienhelfern: „Auch der ganze Gedankengang werde niedergeschrieben, die Bibelstellen, welche aufgeschlagen, die Gesangverse, welche hergelesen, die Stellen aus der Bibel, dem Gesangbuch, dem Katechismus, welche aufgesagt werden sollen ... und die Sinnsprüche, die breviter, acute, suaviter dicta... Und dieses werde ziemlich memoriert, so daß man nur zuweilen in sein Buch zu sehen braucht; denn noch zehnmal eher darf eine Predigt abgelesen werden als eine Katechisation; ein lesender Katechet ist gar keiner. Aber die Fragen? sind die auch niederzuschreiben? Ja, wer noch keine oder nur mäßige Fertigkeit im Fragenbilden hat." Trifft nicht auch folgendes buchstäblich zu? „Kühnliche Fragen stellen sich nur gar zu leicht ein, insonderheit bei denen, die nach alter Anweisung oder nach dem vermeinten Naturlicht sich zuerst den Satz denken, dann einen größeren, kleineren Teil dieses Satzes nehmen, an diesen Satz ein Fragwort flicken und ihn dann als Frage ausgehen lassen." Hier findet aber auch die allgemeine didaktische Regel Anwendung, daß wer in irgend einem Fach unterrichten will, mehr wissen muß als gerade den begrenzten Stoff den er mitteilen will; wie soll er sonst unerwarteten Antworten gewachsen sein? Soll er doch auch den Eindruck des Reichtums des Gotteswarts hervorrufen, aus dem er wie als aus einem sicher besessenen Schatz Altes und immer Neues schöpft. Es darf nicht tröpfeln, auch nicht überschwemmen; es soll eben ein volles, aber bedächtiges Schöpfen sein aus reichem Brunnen.

Darum liegt das Geheimnis des Gruppengottesdienstes in einer tüchtigen Vorbereitungsstunde. Durch sie, zu welche Leiter und Helfer genau vorbereitet erscheinen, durch die gelegentliche Kontrolle der (bei Anfängern) unbedingt zu fordernden schriftlichen Ausarbeitungen der am besten nicht diktierten, sondern übersichtlich vorgetragenen Besprechung, endlich durch taktvolle Ausübung der in England sog. Stellung als „Superintendent" — er soll womöglich keine eigene Gruppe lehren — übernimmt der Leiter die Verantwortung für die pädagogische und kirchliche Richtigkeit des Unterrichts. Aber darin darf nicht — etwa durch Diktieren der

Fragen — so weit gegangen werden, daß die Helfer alle Frische und Selbstthätigkeit verlieren, reine Mundstücke des Pastors werden. Bei der Besprechung muß zunächst der wesentliche Inhalt des Textes, ohne Seitenblicke auf theologische Ausbeutung einzelner Worte, den Helfern vertraut und lieb gemacht, nämlich so einfach und selbstverständlich und doch so tief und umfassend dargestellt werden, daß sich daraus für den bestimmten Sonntag ein festes Unterrichtsziel, eine ganz bestimmte, vom Leiter durch Überschrift deutlich bezeichnete Aufgabe ergiebt, die gelöst werden muß. Gleichzeitig aber muß auf die den Kindern gegenüber zu lösenden Aufgaben hingewiesen werden, so daß das Ziel ein direkt pädagogisches wird. Dann muß der Weg zum Ziel gezeigt, die Teilziele angegeben, der Helfer in die Technik des katechetischen Verfahrens eingeführt werden. Es muß deutlich werden, warum gerade an bestimmten Punkten die Erzählung durch Paränese unterbrochen wird u. s. w. Es dürfte sich gewiß auch empfehlen, daß der Leiter von Zeit zu Zeit eine volle Katechese, wie mit Kindern sprechend, vorführt. Ist zuvor der Grund des Verfahrens klar gelegt, so lernen die Helfer so verstehen und würdigen, weshalb hier der Gedanke gewendet, dort länger verweilt, hier eine Partie des Textes maskiert, dort eine andere zu einer plastischen Schilderung ausgeweitet, eine Mahnung hier angebracht, dort übergangen wird. So erwacht dann ein lebendiger Antrieb, dem klar erfaßten Ziele nach Form und Inhalt nahe zu kommen.

Diese genaue Vorbereitung darf aber nicht aufheben, muß vielmehr sichern die Frische und Lebendigkeit, Beweglichkeit und Natürlichkeit der Aussprache. Augustinus' Wort: „Fröhlich soll jeder unterrichten!" und Luthers: „wir leiden nicht, daß der Geist der Gläubigen in der Kirche durch Langeweile ertötet werde", müssen uns warnen vor pathetischer Feierlichkeit, gezwungenem Ernst, breiten, wohlgesetzten Anreden, absichtsvollen, bestürmenden Bekehrungsversuchen. Von dem englischen methodistischen Ursprung haftet der Sonntagsschul-Praxis noch viel andächtige Phrase (cant) an; sie ist samt allem Kanzelton hier noch unerträglicher als auf der Kanzel. Dagegen sollen „in jeder Rede, jeder Periode, jedem Gebete Sachen" und Anschauungen, „mit jedem Worte wirklicher, gegenwärtiger, ganzer Begriff" sich darbieten. Überhaupt trifft Herder (a. a. O.) den Kern der Sache: „Jede Wahrheit muß ihren natürlichen Vortrag, jeder Charakter seine eigene Farbe, jede Pflicht ihre eigene, ganz feste Zeichnung und Umriß, jede Situation der Menschheit ihre vollendete lebendige, eigentümliche Stellung bekommen." Was soll uns „das Feierkleid der Gedanken", das nie „den nackten, wirksamen, mächtigen Gedanken", wirklich entwickelte Vorstellungen zu Tage treten läßt? Was sollen frischen Kindern gegenüber die Charaktere „ohne individuelle Bestandheit", „alle so böse, wie kein einzelner Mensch ist, und so gut, wie kein Mensch auf der Welt sein kann! Alle nach zwei Hauptklassen geteilt, unter die einzeln niemand gehört"!? Vielmehr ist „natürliche Richtigkeit, Wahrheit und leichte Gedankenordnung" der Lebensodem jugendlicher Seelen und reizt sie zu froher Wirksamkeit.

Wie aber soll sich das belehrende und erbauende Moment verbinden? Das Prinzip ist gewiß richtig von Cl. Harms getroffen: „Daß die Kinderlehre sich mehr, als die eigentliche Katechisation thut, an das Herz, an das Gefühl, an den Willen richtet, zur Erbauung, und daß sie sich mehr, als die eigentliche Predigt thut, an den Begriff, an die Erkenntnis richtet, zur Belehrung, so in der Mitte zwischen Predigt und Katechisation stehend." Ja, „der Kopf muß auch zum Herzen gebracht werden!" Darum ist aber keine Sonntagsschule zu halten! alles Schulgemäße zu vermeiden wie in der Regierung der Kinder, so in der Erregung der Aufmerksamkeit; auch verfehlt eine schulgerechte, am Faden von lauter Entwickelungsfragen verlaufende Katechese ebenso wie die eingehende Erörterung, formelle Zergliederung und Entwickelung von Begriffen, deren katechetischer Wert überhaupt nicht zu überschätzen ist, völlig den Zweck des Kultusaktes. Aus diesem Grunde ist das fast durchgängig gebräuchliche nochmalige Durchkatechisieren und Abfragen seitens des Geistlichen als pedantische Schulmeisterei zu verwerfen.

Hat also die Sonntagsschule so zu lehren, daß mittelst der Lehre die Herzen ergriffen werden — und der Weg zum Herzen geht, wie Harms betont, nicht bloß durch Fragen, auch durch Anreden, Vermahnungen, Bilder, Erzählungen, Lesen und Lesenlassen, Beten u. s. f. —, so fordert doch gerade der jugendliche Drang nach Selbstthätigkeit und eigenem Finden ein stetes Anknüpfen an das halbwegs brauchbare Eigengedachte, also einen lebhaften, liebenswürdigen Dialog. Die Paränesen dagegen dürfen sich nicht hervordrängen, gar als Nutz-

Digitized by Google

anwendungen der Erklärung erſt anhängen. Auch bei der van Geiſtlichen zu haltenden Schlußanſprache — nicht Schlußkatecheſe! — ſall Prägnanz, Objektivität, leidenſchaftslaſe Würde, nicht ſentimentale aber pathetiſche Deklamatian herrſchen. Die teils freien, teils aus der Agende — die meiſten neueren Agenden bieten recht brauchbares Material für Kindergottesdienſte — zu leſenden Gebete müſſen frei ſein wie van gefühligem Pathos, ſo von Reflexion und Dagmatik. Wenn wir doch wieder mehr nach dem Pſalter zu Gott reden lernten, wie es Kindern van Herzen und zu Herzen geht!

Aller Erfolg dieſer Andachtsübungen hängt davon ab, daß ſie für die Kinder wahr, unmitteibar und herzerfreuend ſind, daß der Redende und Betende ſich dem Hörenden und Empfangenden darſtelle als ein ſchlichter Zeuge ſelbſt erfahrener Wahrheit und ſelbſt erlebter Andacht.

**Litteratur:** Die Monatsſchrift „Der Kindergottesdienſt", herausgegeben von Tiesmeyer & Zaulick. — v. d. Goltz, Das Bedürfnis beſonderer Jugendgottesdienſte und die zweckmäßige Art ihrer Einrichtung. Referat f. d. Konferenz der deutſchen evang. Kirchenregierungen in Eiſenach. 1888. — Tiesmeyer, Die Praxis der Sonntagsſchule. 1884. — Quandt, Die chriſtliche Sonntagsſchule. 1867. — Achelis, Praktiſche Theologie I, S. 176—179. — Baumgarten, Zeitſchrift für praktiſche Theologie XIII, S. 203—219. — Dagegen: Spitta, Etwas über Kindergottesdienſte, 10. u. 17. Febr. 1889 des „Evangeliſchen Gemeindeblatts für Rheinland und Weſtfalen", ebenda Smend, 24. u. 31. März 1889. S. d. Art. Kindergottesdienſt im 4. Bd.

Kiel. O. Baumgarten.

## Sorglos

Sorgenvoll — ſorglos, zwei Gegenſätze, die beide über den geſunden Lebenspunkt der Sargſamkeit hinausragen. Beide leiden an einem Zuviel, der Sargenvalle an einem Übermaß von Bangigkeit, der Sorgioſe an allzugeringer Bedachtſamkeit. Der Sorglaſe entgeht der verſehrenden und verzehrenden Macht der Sorge, wird aber umſomehr von der Gefahr der Unſicherheit bedraht; er ſchaut gleichgiltig-leichtfertig dem kommenden Tage entgegen, weil ihn die Gegenwart mit ihren Reizen umgarnt und gefangen hält. Zum Teil ruht Sargioſigkeit auf Dummheit und Einfalt, zum Teil auf Leichtſinn und Gedankenlaſigkeit, zum Teil auf Schwäche des Begehrens und Zielloſigkeit des Strebens, zum Teil auf einem Überſchuß an Selbſt-, Welt-, Menſchen- und Gottvertrauen. Van der bläden Sarglaſigkeit des Schwach- und Flatterkopfes iſt darum die edle Sorgloſigkeit des in ſich geſeſteten Charakters wahl zu unterſcheiden. Gutzkow vergleicht edle frahmütige Sarglaſigkeit mit der Freude eines Vogels im Felde, während er die gewöhniiche als die Freude eines Vagels im Käſige bezeichnet. Lebhafte, ſchwärmeriſche, illuſionsfähige Naturen geben ſich ihr gern hin; das leichte, von Sorgen uneingeengte Herz findet das Gegenwärtige zu ſchön, um ſich wegen des Zukünftigen abzuſargen. Das ſanguiniſche Temperament iſt ihrer Entſtehung äußerſt günſtig. Kindern ſteht ſie wohl an, ſie verleiht der Kindlichkeit Anmut und Lieblichkeit. Sarglaſigkeit ſchwelgt in Vertrauensfülle, daher die rührende Unbeſargtheit des Kindes, das ſich gebargen fühlt im Schoße der Familie. Sorgloſigkeit entſpricht aber auch der Unſchuld des Kindes, das in ſchönem ſittlichem Inſtinkte, in edler Reinheit nicht daran denkt, daß ſein Reden aber Thun falſche, ehrenrührige Auslegung erfahren könnte. Erſt mit der Erkenntnis der Unbeſtändigkeit des Irdiſchen und mit dem Emparwuchern des Mißtrauens verliert es ſeine innere Ruhe — die Sarge hat es gezeichnet, und mit ihr iſt es hinausgetrieben aus dem Paradieſe der Kindheit in die Sandflächen des Lebens, wa Dornen und Diſteln wachſen. Entſprechend der aben gebrauchten Unterſcheidung zweier Arten van Sargloſigkeit fällt der Erziehung eine doppelte Aufgabe zu: 1. bemüht zu ſein, daß die Sarglosigkeit zur Sargſamkeit (ſ. d.) ſich entwickele und nicht in jähem Sturze zu Mißtrauen umſchlage; 2. zu verhüten, daß die zarte Blüte des Vertrauens auf Gott, Welt und Menſchen, die aus der Sorgloſigkeit herausduftet, nicht von der rauhen Hand der Wirklichkeit geknickt und vernichtet werde; alſa den Kopf über die Schwere des Lebens aufklären, ahne dem Gemüte das Vertrauen zu nehmen, vor allem das Vertrauen auf die eigene Kraft. Man mute dem Sarglaſen täglich eine beſondere Übung in der Bethätigung der eigenen Kraft zu, ſei mit ſeinen Leiſtungen zufrieden, laſſe ihn zuweilen unterliegen, damit er die Schwere ſeiner Pflicht erkenne, helfe ihm aber wieder mit ſiegen, damit er van neuem mutig dem Leben entgegentrete und mit dem wachſenden Erfolge ſeines Schaffens jenen Thatenmut in ſich erziehe, der ebenſo gefeit iſt vor den Angriffen des übermäßigen Sargens, wie vor den Ver-

führungen der Sorgloſigkeit. Gute Dienſte werden hierbei ſtrenge Zucht des Denkens, Unterordnung der Phantaſie unter die Grundſätze der Vernunft, Beharren auf der Erfüllung übernommener Pflichten, allmähliche Erweiterung des Pflichtenkreiſes unter ſteter Betonung der Verantwortlichkeit leiſten. Ohne Bedenken kann man den Zögling in geeigneten Fällen durch Schaden klug werden laſſen; „ein Unfall iſt lehrreicher als tauſend Ratſchläge," ſagt ein türkiſches Sprichwort. (Vergl. Sorgſam.)

Leipzig. Guſtav Siegert.

## Sorgſam

Das Weſen der Sorgſamkeit, des ſtill-geſchäftigen Bangens um das Wohlbefinden deſſen, was uns lieb iſt, beurteilt Schopenhauer ſachrichtig, wenn er in ſeinen „Aphorismen zur Lebensweisheit" (Paräneſen und Maximen 5) ſchreibt: „Ein wichtiger Punkt der Lebensweisheit beſteht in dem Verhältnis, in welchem wir unſere Aufmerkſamkeit teils der Gegenwart, teils der Zukunft widmen, damit nicht die eine und die andere verderbe. Viele leben zu ſehr in der Gegenwart: die Leichtſinnigen; andere zu ſehr in der Zukunft: die Ängſtlichen und Beſorglichen. Selten wird einer genau das rechte Maß halten." Dem iſt hinzuzufügen, daß der Sorgſame die Vergangenheit nicht unbeachtet läßt, vielmehr aus deren Erfahrungen die lebendige Erkenntnis der beſten Mittel und Wege für die gedeihliche Ausgeſtaltung der Gegenwart und Zukunft ſchöpft. Sparſamkeit erweiſt ſich als eine beſondere Form der Sorgſamkeit, deren Ziel wirtſchaftliche Sicherheit in der Zukunft iſt. Mit Sorgſamkeit iſt in der Regel Umſicht, die die Gelegenheit beim Schopfe faßt, und Thatkraft, die einen nützlichen Gedanken nutzbringend verwertet, verbunden; daher kommt es, daß der Sorgſame die Gegenwart genießbar findet und die Zukunft als genießbar erfaßt. Mit Schopenhauer könnte man Sorgſamkeit als eine Bethätigungsform der Energie des Willens zum Leben betrachten und in dem Grundſatze: „Gerüſtet ſein, iſt alles!" ihren Kernpunkt finden. Sorgſam iſt der Geſunde, Kräftige, Vertrauensvolle, ſorgenvoll der Kranke, Schwache, Mißtrauiſche. Übertriebene Sorgſamkeit in Bezug auf die eigene Perſon heißt Hypochondrie; in der Regel haftet auch dem Melancholiſchen etwas ſelbſtgeſchaffenes Zagen an, das in der Furcht vor zukünftigem Übel ſeinen Grund hat. Dem geſunden, unverdorbenen, vom Geiſte der Ordnung erfüllten Kinde iſt Sorgſamkeit ein natürliches Bedürfnis, das dem Triebe nach angemeſſener Bethätigung der Körper- und Geiſteskräfte entſpringt. Lebensmut, Selbſt-, Menſchen-, Welt- und Gottvertrauen verhüten, daß Sorgſamkeit in Ängſtlichkeit um zukünftiges Wohlbefinden, in Sorgenfülle, ausarte und dadurch die Freude an Gegenwart und Zukunft zerſtöre. (Vergl. Sorglos.)

Leipzig. Guſtav Siegert.

## Sozialismus und Individualismus

1. Die Entſtehung des liberaliſtiſchen Individualismus. 2. Der wirtſchaftliche Individualismus. 3. Der Sozialismus. 4. Die individualiſtiſche Gegenſtrömung. Stirner und Nietzſche. 5. Pädagogiſche Folgerungen und Forderungen.

Sozialismus und Individualismus ſind hiſtoriſche Gegenſätze, darum lernen wir ſie am beſten verſtehen, wenn wir ſie in ihren weltgeſchichtlichen Rahmen hineinſtellen; doch beſchränken wir uns auf die Neuzeit, weil ſie erſt in ihr ſich aus allerlei Verhüllungen deutlich herausgeſchält und die jenen Namen entſprechende ſpezifiſche Bedeutung angenommen haben, und beſchränken uns auf Deutſchland als das klaſſiſche Land dieſer Gegenſätze.

**1. Die Entſtehung des liberaliſtiſchen Individualismus.** Das Mittelalter bedeutet auf der ganzen Linie des menſchlichen Daſeins Gebundenheit — Gebundenheit des einzelnen Gläubigen an die Kirche, des Vaſallen an ſeinen Lehnsherrn, des Leibeigenen an den Grundbeſitzer, des Gewerbetreibenden an die Zunft, der Wiſſenſchaft an das Dogma, ſchließlich ſogar Gebundenheit des Dichters an die Tabulatur. Dieſer durchgängigen Unfreiheit gegenüber hat ſeit dem fünfzehnten Jahrhundert für die Kulturvölker Europas der große Befreiungsprozeß begonnen. Die erſte Sturzwelle desſelben, der erſte große Akt dieſes weltgeſchichtlichen Dramas, war die Renaiſſance und die Reformation, der zweite die neuere Philoſophie, die durchweg eine Philoſophie der Aufklärung iſt, der dritte die franzöſiſche Revolution. An der erſten und zweiten Aktion hatte Deutſchland einen hervorragenden Anteil; was in der Revolution Frankreich in raſchem Anſturm, aber im weiteren unter beſtändigen Rückläufen und

Zuckungen sich erobert hatte, das mußte der deutsche Liberalismus des neunzehnten Jahrhunderts in langsamem Ringen zunächst für den dritten Stand, die Bourgeoisie, mühsam nachholen und erkämpfen.

Mit dem Gegensatz, den es auf allen diesen Stufen zu überwinden gab, hängt es zusammen, daß dieser fortschreitende Befreiungsprozeß der Neuzeit durchaus individualistisch war. Der Liberalismus ist vermöge seiner geschichtlichen Voraussetzungen und Entstehungsbedingungen von Haus aus Individualismus, so recht eigentlich ein Kampf um und für den Einzelnen. Das lag nicht in seinem Belieben und war nicht seine Schuld, sondern das ist eine historische Notwendigkeit, ist sein gutes Recht und mehr noch, geradezu sein Ruhmestitel. Weil er auf allen Lebensgebieten eine unberechtigte Vergewaltigung des Individuums und seines persönlich freien Seins und Behabens vorfand, so galt sein Kampf der Befreiung dieser Individuen. Das zeigt sich zuerst in der Renaissance, jener ästhetischen Revolution der höheren europäischen Gesellschaft, wo unter Zurückgreifen auf die Antike das Recht der schönen Persönlichkeit und des homo singolare in all seiner natürlichen, welt- und sinnenfreudigen Unmittelbarkeit und mit der ganzen Energie seines entschiedenen und rücksichtslosen Willens zum Leben für Kunst und Wissenschaft, für Gesellschaft und Sitte, für Bildung und Erziehung, für Mann und Frau zurückgefordert wird. Und es zeigt sich ebenso in der demokratischen Bewegung der Reformation, wo das Gewissen und das Glauben des Einzelnen unabhängig gestellt wird vom Machtspruch und Bann der Kirche, — „ein Christenmensch ist ein freier Herr über alle Dinge und niemandem unterthan", sagt Luther und giebt damit gewissermaßen die Parole aus für die ganze neue Zeit; und neben den Rechten und Pflichten des einzelnen Christen wird im Subjekt auch die lange verschüttete Quelle aller religiösen und sittlichen Kraft neu entdeckt: das ist die Bedeutung des protestantischen „Glaubens", der in der That „Privatsache" ist, etwas was der Einzelne ganz allein mit seinem Gott abzumachen hat.

Die Tendenzen der Renaissance werden dann wieder aufgenommen vom Neuhumanismus, der sich die humane und ästhetische Bildung der Einzelpersönlichkeit zum Ziel setzt: so wollte Humboldt (s. den Art. Humboldt) ein Individuum werden und war sich bewußt, daß er das nur durch sich selbst werden könne; und darin war, wie das Beispiel Schleiermachers zeigt, auch die Romantik mit dem Neuhumanismus eins. Dieselbe Tendenz sehen wir dann weiter in dem Entwickelungsgang der neueren Philosophie, die gleich zu Anfang mit Descartes das Ich zum selbständigen Ausgangspunkt aller Gewißheit macht, in Leibniz auf die Individualität der Monaden den Nachdruck legt, in Kant sogar die Gesetze der Natur aus dem Ich ableitet und nach ihm diesem Ich geradezu eine weltschöpferische Souveränetät zuweist und es schließlich zum Ganzen und Absoluten, zum All selbst erweitert. Und wir sehen dasselbe endlich auch im Verhältnis des Einzelnen zum Staat: auf die mittelalterliche Idee einer europäischen Universalmonarchie, die alle individuellen Differenzen zu vernichten drohte, folgt die Zeit selbständiger und eigenartiger Nationalstaaten, und in diesen erst der individualistische Absolutismus mit seinem ganz persönlichen l'état c'est moi, dann in Umkehrung dieses Wortes in les moi sont l'état die Atomistik der den Staat bildenden souveränen Individuen in der Lehre Rousseaus vom contrat social und in der Thatgeschichtlichkeit der französischen Revolution.

Den liberalistischen Individualismus können wir wegen dieses seines Atomismus als eine mechanische Weltanschauung bezeichnen. Nicht als ob jeder Individualismus mechanisch sein müßte, im Gegenteil. Im Kern seines Kerns, in der Seele seiner Seele erhebt ja — man denke an Leibniz — gerade das Individuelle den stärksten Protest gegen den alle Individualität ertötenden Mechanismus, hierin liegt seine Stärke, die Quelle seines unveräußerlichen Rechts. Daß er das und somit sich selber nicht verstanden hat, ist der innere Widerspruch des Liberalismus, an dem er, in dieser Form wenigstens, zu Grunde gehen mußte, das ist seine große Unterlassungssünde, die er namentlich in seiner Anwendung auf Staat und Gesellschaft niemals wieder hat gut machen können. Denn wie faßt er die Menschheit auf? Als eine Summe von Individuen, die vielmehr bloß Atome sind, deren jedes von Haus aus dem andern gleich, darum auch gleiche Rechte besitzt wie alle anderen und selbständig und spröde diesen anderen gegenüber steht. Und auch wo sie sich zu Gruppen vereinigen, geschieht das immer nur vorübergehend und zufällig, willkürlich und künstlich, auf Grund von freigeschlossenen Verträgen und zur Erreichung

bestimmter einzelner Zwecke; deshalb sind alle solche Vereinigungen nicht nur nicht notwendig und unauflöslich, sondern sie sind lediglich im Dienst und Interesse dieser Einzelnen gebildet, sind nur um ihretwillen da und stehen deshalb nicht unter ihnen, sondern in irgend einer Form — als Mehrheit und als Vielheit bleiben die Einzelnen auch ihnen gegenüber souverän.

Auf politischem Gebiet hat diese individualistische Anschauung den Absolutismus der Fürstengewalt und die feudalistische Unterdrückung ganzer Klassen und Stände überwunden, das Naturrecht der Revolution verkündigt und jene Lehre vom Staat und seinen Aufgaben entstehen lassen, der Wilhelm von Humboldt in seiner Jugendschrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen" (s. den Art. „Humboldt") den denkbar schärfsten Ausdruck gegeben hat. Auf sittlichem Gebiete balanciert dieser Individualismus das menschliche Handeln auf der Nadelspitze der Subjektivität und des Gewissens und erklärt für tugendhaft den, der diesem individuellen Führer folgt; nicht auf den Erfolg der Handlung kommt es bei ihrer sittlichen Würdigung an, sondern lediglich auf den guten Willen, auf die Motive, auf das innerliche „du sollst"; hier ist der Mensch absolut frei, gebunden nur an sich selber, denn das Sittengesetz ist das Gesetz seiner eigenen vernünftigen Natur, ist Autonomie, nicht Heteronomie. Nun liegt aber im Wesen des Staates äußerlich, in dem des Sittlichen innerlich, und das gerade auch bei Kant, schon an sich ein antiindividualistisches Element und darin doch von Haus aus ein Korrektiv gegen ein schrankenloses Geltendmachen jenes atomistischen Standpunktes, und so ist die liberalistische Theorie auf diesen beiden Gebieten in unserem Jahrhundert doch nie rein und vor allem nicht unwidersprochen geblieben. Im Sittlichen trat ihr Schleiermachers Güterlehre und Hegels Ansicht von dem höheren Wert und dem besseren Recht der substantiellen Mächte der Sittlichkeit siegreich entgegen, und im Staat hat derselbe Wilhelm von Humboldt nach dem Unglück von Jena seinerseits an einer ganz andersartigen Wirklichkeit bauen helfen und die Grenzen der Wirksamkeit desselben weit in „die Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger" hinein vorgeschoben; auch seine Verbindung mit Pestalozzi, dem großen Sozialisten, zeugt dafür.

**2. Der wirtschaftliche Individualismus.** Anders dagegen verhält es sich auf dem Boden des gesellschaftlichen, des wirtschaftlichen Verkehrslebens. Hier scheint in der That jeder als Einzelner den andern Einzelnen gegenüber zu stehen, weder nach der Theorie noch in der Praxis als ein sittlich handelnder und irgendwie sittlich verbundener und verpflichteter, sondern lediglich nur als ein Güter erzeugendes, Güter tauschendes, Güter verbrauchendes Wesen; und als solches jeder für sich und aus eigener Kraft, jeder für sich und in eigenem Interesse, im übrigen aber reguliert sich im freien Spiel der Kräfte alles von selbst. Auf daß jedoch das Schiff flott werde und dieses Spiel in Gang komme, dazu müssen, sagt die individualistische Volkswirtschaftslehre, alle Hindernisse weggeräumt oder doch wenigstens weggedacht werden. Wegzuräumen sind also vor allem die staatlichen Hindernisse, die noch aus dem Mittelalter und der Zeit fürstlicher Allgewalt stammen: Leibeigenschaft und Hörigkeit, Frondienst und Erbunterthänigkeit, Zunft- und Innungszwang, Verkehrsschranken von Ort zu Ort, von Land zu Land, gesetzliche Beschränkung des Niederlassungs- und Heimatrechtes, der Eheschließung und Familiengründung, die staatliche oder kommunale Festsetzung der Preise und Löhne, die gesetzliche Regulierung der Dienst- und Arbeitsverträge. Und wegzudenken wenigstens ist auch die sittliche Seite jenes gesellschaftlichen Atoms, mit ihr hat die Volkswirtschafts- und Gesellschaftslehre nicht zu rechnen (Adam Smith freilich, auf den man sich für das alles lange Zeit berufen hat, hat zuerst eine Theorie der moralischen Gefühle und dann erst sein epochemachendes Werk über die Natur und die Ursachen des Reichtums der Nationen geschrieben); und wenn faktisch derjenige am weitesten kommen und sich am besten stellen sollte, der am rücksichtslosesten vorwärts hastet und skrupellos sein Ich und dessen Interesse zur Geltung zu bringen sucht, so ist es nicht Sache einer individualistischen Wirtschaftslehre, ihn davon zurückzuhalten und sich bei solchen Bedingungen aufzuhalten. Sie kennt nur eines: die freie Konkurrenz und als Triebfeder des ganzen Handels und Wandels volkswirtschaftlich ausgedrückt den Profit und die Rente, in das Ethische übersetzt den Egoismus.

Was nun dabei herauskommt? Wir sehen es deutlich in diesem unserem Zeitalter des Dampfes und der Maschinen: ein Wettbewerb aller mit allen, ein immer steigender Wohlstand, eine immer sich mehrende Güterproduktion, immer größerer Reichtum an Kapital,

Vervollkommnung der Technik, Fortschreiten von Handel und Wandel, Verkehr und Industrie, allgemeines Prosperieren der Geschäfte, ein selbst die kühnste Phantasie übersteigendes Blühen und Gedeihen der Einzelnen und der Nationen. Doch wo das Bild im hellsten Glanze strahlt, verbergen sich die dunkelsten Schatten. Wer sind denn „die Einzelnen"? und was heißt „die Nationen"? Die Einzelnen sind immer nur wenige Einzelne, und die ganze Nation — damit ist es ohnedies nichts. Im Kampf der freien Konkurrenz geht es zu wie auf dem Schlachtfeld oder noch schlimmer. Die glücklichen Sieger sind einige Wenige, der Unterliegenden, der Toten und Verwundeten unendlich viele. Die Wirkung der freien Konkurrenz ist nämlich eine ihrem Ausgangspunkt schnurstracks entgegengesetzte: dieser war der Gedanke, daß alle Menschen von Natur gleichgestellt seien und somit auch gleiches Recht für den Wettbewerb, gleichen Anspruch auf Geltendmachung ihrer Interessen haben; und das Ende ist: Kapital und Eigentum, Mittel und Kraft zu produzieren, die Freiheit und Gelegenheit zu konsumieren, die Teilnahme an der vollbesetzten Tafel des Lebens — alles das ist Sache einiger wenigen wirtschaftlich Starken, und die überwiegende Mehrzahl der wirtschaftlich Schwachen befindet sich als Arbeiter in vielfacher Not und — was dem Gedanken und Prinzip des liberalen Individualismus noch weit mehr zuwiderläuft — in vielfacher schlimmster Abhängigkeit von jenen wenigen als Arbeitgebern. Und wenn diese ihre Übermacht benützen und rücksichtslos ausbeuten, wenn sie ihre Arbeiter zu bloßen „Händen" werden lassen, so geht das niemand an; die Hände gegen die Ausbeutung ihrer Herren zu schützen hat vor allem der Staat weder Pflicht noch Recht, der sich vielmehr jeder Einmischung in dieses Verhältnis zu enthalten hat.

Wenn es thatsächlich doch nicht so schlimm geworden und nicht bis zu diesen äußersten Konsequenzen gekommen ist, so sind daran andere Faktoren schuld, vor allem der Umstand, daß bei uns in Deutschland der Individualismus doch immer an Staat, Sitte und Sittlichkeit noch einigen Widerstand und gewisse letzte Schranken gefunden hat und sich darum niemals ganz hat durchsetzen können. Wenigstens die Kinderarbeit war in Preußen schon seit 1839 gesetzlich beschränkt, und in den fünfziger Jahren auch schon das Institut der Fabrikinspektoren eingerichtet worden; und an patriarchalischen Sitten und gutgemeinten Wohlfahrtseinrichtungen fehlte es in einzelnen Fabrikbetrieben ohnedies nicht. Aber charakteristisch für den Individualismus auf diesem Gebiet sind nicht solche Einschränkungen durch eine verständnisvolle Büreaukratie von oben und solche Ausnahmen einzelner wohlmeinender Arbeitgeber, sondern charakteristisch ist, wie es im Wesen dieser Gesellschaftsordnung liegt, daß die prinzipiell verkündigte Freiheit und Gleichheit aller Individuen in ihr Gegenteil umschlägt und in Ungleichheit, Unfreiheit und Abhängigkeit hineinführt. Das Schlimmste aber ist die ethische oder richtiger die unsittliche Basis dieser Ordnung: statt Individuen und freier Persönlichkeiten schließlich nur noch Hände, ein Glied und eine Seite nur statt des ganzen Menschen, und so das Ganze kein Ganzes mehr, sondern verkümmert gerade in seinen höchsten und reichsten Funktionen, und statt der organisierten Gesellschaft, wo alles sich zum Ganzen webt, eins in dem andern wirkt und lebt, eine unorganische, ungegliederte Masse, der vor allem Eines fehlt, die volle Teilnahme an den Gütern unseres Volkstums, an den Errungenschaften unserer Kultur, an ihren Genüssen und Segnungen, an Schönheit und Glück, an Wahrheit und Bildung, an sittlicher Freiheit und menschenwürdigem Dasein.

**3. Der Sozialismus.** Dem tritt nun der Sozialismus gegenüber als eine sittliche Lebensanschauung anderer höherer Art. Ist der Individualismus atomistisch und mechanisch, so kann man ihn im Gegensatz dazu organisch nennen: der Einzelne nicht etwas für sich, sondern etwas nur als Glied und Teil eines Ganzen, im Dienste dieses Ganzen mit allem, was er ist und hat, und verpflichtet zu thätiger Mitarbeit am Auf- und Ausbau desselben; und zwar muß diese soziale Anschauung gerade auch auf die von ihr noch am wenigsten berührte und durchdrungene Arbeit im Dienste der materiellen Kultur übertragen werden. Auch beim Produzieren und Konsumieren soll die Gesellschaft nicht länger mehr als ein zusammengewirbelter Haufe gleichgiltig durcheinander sich verschiebender Atome betrachtet werden, sondern eher, nach dem freilich nicht ganz unbedenklichen Bilde Schäffles, als ein organischer Körper: die Gütererzeugung und Güterverteilung entspricht dem Stoffwechsel dieses Körpers, den zu erhalten auch im Bewußtsein des Einzelnen als die höhere Pflicht neben der der individuellen Selbsterhaltung anerkannt

werden muß. Oder wie der Bischof Westcott von Durham es ausdrückt: „Der Sozialismus betrachtet die Menschheit als ein organisches Ganzes, eine lebensvolle Einheit, die durch die Verbindung von in wechselseitiger Abhängigkeit zusammenwirkenden Mitgliedern gebildet wird; seine Methode ist Kooperation, sein Ziel die Erfüllung einer Dienstpflicht. Er will das Leben so organisieren, daß es einem jeden die vollständigste Entwickelung seiner Kräfte sichert.“ Gerade der Individualismus hat es versäumt zu individualisieren und Individualitäten zu schaffen, zu gliedern und zu differenzieren, er hat jene Massen zusammengeballt, die uns so unpersönlich und individuallos und deswegen so unheimlich wie alles chaotisch Elementare gegenüberstehen, er hat mit seiner die Gesellschaft atomisierenden Tendenz direkt antiindividualistisch gewirkt, und deshalb tritt ihm der Sozialismus, wie es schon der Name sagt, als das höhere sittliche Prinzip gegenüber, indem er in dem Sinn wirklicher Gliederung und Differenzierung thätig sein will.

Aber zwischen Sozialismus und Individualismus ist doch kein bloßer Gegensatz, vielmehr findet zwischen ihnen ein eigenartiges Doppelspiel statt. Ohne den Liberalismus ist der Sozialismus überhaupt nicht denkbar, auch er ist liberal, der Geist befreiender Kritik ist seine Voraussetzung, den Kampf um den Einzelnen kämpft auch er. Alle jene Hindernisse, die der Liberalismus weggeschafft hat und noch bekämpft, gelten auch ihm als Hindernisse, darin geht er mit diesem Hand in Hand; ja er ist streng genommen noch liberaler, indem er eine weitere Befreiung anstrebt, die des Arbeiters von der Übermacht des Kapitals, und weitere politische Rechte für diesen fordert, vor allem das unbeschränkte Recht der Koalition mit seinen Arbeitsgenossen zur Erlangung besserer Arbeitsbedingungen. So dehnt er den Differenzierungs- und Individualisierungsprozeß von dem Bourgeois, für dessen Emanzipation der Liberalismus kämpfte, auch auf den vierten Stand aus. Worin er sich aber vom Liberalismus unterscheidet, das ist seine Auffassung vom Wesen und von der Aufgabe des Staates. Während jener dem Staat sein manchesterliches laissez aller, laissez faire zuruft, erhebt der Sozialismus an ihn das Verlangen, daß er die Organisation der Arbeit in die Hand nehme und die wirtschaftlich Schwachen schütze, das Verlangen also nach energischer Staatshilfe (Staatssozialismus).

Hier scheiden sich aber auch innerhalb des Sozialismus selbst die Wege. Jenem Verlangen hat sich der deutsche Staat nie ganz entzogen, und vollends seit der kaiserlichen Botschaft vom 17. November 1881 ist er mit einer Reihe von Gesetzen an die Lösung weitgehender sozialer Wohlfahrtsaufgaben herangetreten. Damit hat sich Regierung und Parlament auf den Boden der sozialen Reform gestellt, die Wissenschaft der Kathedersozialisten aber hat durch ihre Theorieen und durch ihre Kritik dieselbe vorbereitet und ihr die Wege gewiesen, und die öffentliche Meinung der Gebildeten hat sich immer mehr in die Gedanken dieser Reform eingelebt, sie getragen und moralisch unterstützt, freilich auch oft ängstlich oder verständnislos den sozialen Reformvorschlägen ihre Zustimmung und Mithilfe versagt.

Während diese sozialen Reformen sich durchaus auf dem Boden der heutigen Gesellschaftsordnung bewegen und an sie anknüpfen, ist dagegen die Partei, die sich gerne für die allein soziale und sozialistische ansieht, die sozialdemokratische, revolutionär und international. Daß das keine notwendige Form des Sozialismus ist, zeigt die Geschichte der sozialistischen Bewegung selbst. Als Lassalle im Frühjahr 1863 zum erstenmal die Fahne des Sozialismus in Deutschland aufpflanzte, da forderte er vom Staat einen Kredit von 100 Millonen Thalern zur Gründung von Produktivassoeiationen, als deren Mitglieder die Arbeiter Teil bekommen sollten am Gewinn ihrer Arbeit; er stellte sich also auf den Boden des heutigen Staates, weshalb er auch vor allem das allgemeine gleiche und direkte Stimmrecht forderte. Und auf der anderen Seite hat sich dann später dem internationalen Sozialismus gegenüber eine Partei gebildet, die das Soziale und das Nationale miteinander verbinden zu können glaubt und neben den weitgehendsten sozialen Forderungen an Monarchie und Heer, an Flotte und Kolonien festhält und dafür eintritt (die National-Sozialen unter Naumanns Führung). Aber die Lassalliten wurden besiegt und verschlungen von den Marxisten, und die Reichstagswahlen von 1898 haben gezeigt, daß die Nationalsozialen nur ein kleines Häuflein von Offizieren sind, denen die Massen die Heeresfolge verweigern. Im großen Ganzen ist der Sozialismus in Deutschland heute doch fraglos marxistisch, also international.

Den Ausgangspunkt dieser von Karl Marx

entwickelten Theorie bildet die sog. materialistische Geschichtsauffassung, die Lehre von der Priorität der ökonomischen vor den politischen und geistigen Strömungen des geschichtlichen Lebens, das in Wahrheit eine Geschichte von Klassenkämpfen zwischen Ausbeutenden und Ausgebeuteten, zwischen Herrschenden und Beherrschten darstelle, während alles andere nur Folgeerscheinung, der „Oberbau" zu jener fundamentalen Erscheinung sei. In diesem geschichtlichen Prozeß hat die Bourgeoisie mit ihrer kapitalistischen Wirtschaft das große Verdienst, den Feudalismus beseitigt zu haben; aber die Waffen, mit denen sie gekämpft und gesiegt hat, richten sich nun gegen sie selbst, die immer wiederkehrenden Handelskrisen, eine Folge der planlosen Produktion und Überproduktion, stellen die auf dem Privateigentum aufgebaute Gesellschaftsordnung der Bourgeoisie in Frage, sie ist dem Tode verfallen, und der Träger dieser Umwälzung ist das Proletariat, gleichfalls ein notwendiges Produkt der bisherigen Gesellschaftsordnung. Dieses wird sich in seiner ganzen Kraft erheben und da es die ungeheuere Mehrheit bildet, zur herrschenden Klasse werden; im Besitz der Herrschaft geht es dann an die Umgestaltung der Gesellschaftsordnung, deren wichtigstes Stück die Expropriation des Eigentums, die Centralisierung aller Produktionsmittel in den Händen der Gesellschaft, die Schaffung von Gesellschaftseigentum ist. So ist die neue Gesellschaftsordnung kommunistisch. Damit verschwindet dann auch der politische Charakter der Geschichte, verschwindet Klassenherrschaft und Staat, was übrig bleibt, ist Assoziation, in der die freie Entwickelung eines jeden die Bedingung ist für die freie Entwickelung aller. Das ist der evolutionistische Gedankengang des Marxistischen Programms, wonach wir es in den sozialen Bewegungen aller Zeiten, also auch der unsrigen nicht mit willkürlich und künstlich gemachten Erscheinungen, sondern mit den unvermeidlichen Ergebnissen einer historischen Entwickelung zu thun haben. Nichts ist hier willkürlich, immanente Potenzen setzen den Prozeß in Bewegung, es ist eine Evolution und daher bedarf es keiner Revolution im üblichen Sinn des Wortes, das alles muß kommen und kommt von selbst. Wohl aber muß es dem Proletariat, dem Träger dieser Bewegung zum Bewußtsein gebracht und dieses über sich und seine weltgeschichtliche Rolle klar werden, — darin besteht der „wissenschaftliche" Sozialismus. Zugleich ergiebt sich daraus auch der internationale Charakter der sozialistischen Bewegung, wie ja auch schon das von Marx und Engels im Jahr 1847 veröffentlichte kommunistische Manifest mit dem Rufe schloß: „Proletarier aller Länder, vereinigt euch!" Zu dieser internationalen Wendung trugen ja Emigrantenstimmung und partikularistischer Preußenhaß seiner ersten Vertreter vieles bei, auch hat das Sozialistengesetz in Deutschland vielen Arbeitern mehr als ein Jahrzehnt hindurch Vaterland und Staat gründlich entleidet; aber zugleich entspricht diese Solidarität der Arbeit und des Proletariats doch nur dem ebenso internationalen Wesen des Kapitals, der Industrie und des Verkehrs und ist somit bis auf einen gewissen Grad natürlich und konsequent.

Unklar und unfertig ist dagegen der Sozialismus in der Agrarfrage. Entstanden als Begleiterscheinung des Großbetriebes der Industrie muß er an ihm als einem kulturfördernden festhalten. Aber ist der Großbetrieb auch für den Ackerbau wünschenswert und richtig? und wenn nicht, wie ist hier der sozialistische Gedanke anwendbar? Und verrannt hat er sich mit dem religiösen Problem. „Religion ist Privatsache," wie sein Programm sagt. Aber das ist doch nur ein halbwahres Wort: Religion ist daneben selbst auch ein Soziales, im Gottesbegriff stecken soziale Voraussetzungen und soziale Postulate, im Christentum ohnedies; man lese nur das Lukasevangelium und den Anfang der Apostelgeschichte. Das verkennt der Sozialismus, und so hat er sich in eine Religions- und Kirchenfeindschaft hineinreißen lassen, die weder sachlich notwendig noch für seine Ausbreitung günstig ist: er hat sich dadurch geistig ärmer gemacht und sich weite Kreise verschlossen, somit nach dieser Richtung hin nicht „sozialisierend", sondern vielmehr zerklüftend gewirkt. Auch ist eine ausgesprochen materialistische Weltanschauung der Wissenschaft gegenüber rückständig.

**4. Die individualistische Gegenströmung. Stirner und Nietzsche.** Der moderne Sozialismus hat eine nivellierende Tendenz, dem Fabrikarbeiter schwebt für den Zukunftsstaat das Bild der Fabrik vor, in der jeder im wesentlichen dasselbe zu leisten hat und dem anderen durchaus gleichsteht. In Wahrheit bedeutet er freilich nur von oben aus gesehen eine solche Nivellierung, von unten her betrachtet ist er, wie der Liberalismus, Emanzipation des Einzelnen und Herausarbeitung des Individuellen: aus den „Händen" sollen Menschen, aus den Massen sollen differenzierte Wesen werden, die

an den Gütern der Kultur und der Bildung ihren Anteil bekommen. Allein diese Seite tritt nicht hervor und wird deshalb von vielen gar nicht gesehen. Dazu kommt, daß er auch seinerseits nicht differenziert, sondern alle andern als „reaktionäre Masse" in einen Topf zusammenwirft und sich für die feinere Leistung der Kopf- und Geistesarbeit oft recht verständnislos und stumpf zeigt. So gilt der Sozialismus in gewissem Sinn doch mit Recht als der direkte Gegensatz zum Individualismus, und darum erwächst in diesem nicht nur der Sozialdemokratie, sondern dem sozialen Geiste selbst der gefährlichste Gegner.

Das Soziale ist ein Gesellschaftliches; um die Wohlfahrt aller oder möglichst vieler handelt es sich, also in der That um Massenbedürfnisse, Massenbefriedigung, Massengeist; und so ist das soziale Zeitalter eine Epoche der Masseninstinkte und Massengefühle, die „Beschleunigung des Lebenstempos" läßt sie zu Massenleidenschaften, zu wahren „Rauschgefühlen" aufschießen. Äußerlich aber treibt die Erleichterung der Verkehrsmöglichkeiten bei allerlei Anlässen ungeheuere Massen zusammen und begünstigt auch das dauerhafte Hineinfluten der Menschen vom Land in die großen Städte, die so immer mehr zu Riesenstädten werden. Die Großstadtluft aber vermehrt das Massengefühl, nur für äußere Dinge ist der Berliner gewitzigter als wir anderen, dafür ist er aber auch mehr Oberflächenmensch, die Differenzierung kann nur in der Tiefe und auf dem Grunde wirken. Und endlich handelt es sich im Sozialismus in erster Linie um Befriedigung und Besserung der äußeren Lebensbedingungen, das giebt auch der zu, der die soziale Frage letzten Endes doch für eine sittliche Frage erklärt und darin die beste Rechtfertigung des Sozialismus findet; es handelt sich also um das Milieu, nicht zuerst um das Persönliche und Innerliche.

Gegen das alles erhebt nun der Individualismus einen geradezu leidenschaftlichen Protest. Gleich beim ersten Regen und Aufkeimen sozialistischer Ideen in den vierziger Jahren warf er sich ihm, der ganzen drohenden Gefahr bewußt, in plebejischer Keckheit in den Weg, Max Stirner (Pseudonym für Kaspar Schmidt) schrieb sein Buch „Der Einzige und sein Eigentum". Das war freilich eine andere Art von Individualismus als der zu Anfang des Jahrhunderts von Schiller, Humboldt, Schleiermacher vertretene: dieser war human und ästhetisch gewesen, um die Herausbildung zu schöner Menschlichkeit war es ihm zu thun; davon ist bei Stirner keine Rede, dem es vielmehr am wohlsten war, wo es recht wüst und derb zuging. Ausdrücklich bekämpft er neben den Liberalen und Humanen auch schon den Sozialismus, der den Menschen nicht frei mache, ihn vielmehr zur Arbeit zwinge, ihm Sozialpflichten auflege und ihn der Oberhoheit einer Arbeitergesellschaft unterwerfe: damit habe er nur den Herrn vertauscht, die Gesellschaft an die Stelle des Staates gesetzt, und das sei „ein neuer Spuck, ein neues höchstes Wesen, das uns in Dienst und Pflicht nehme." Positiv aber stellt er dem Begriff der Menschheit, dem Staat der Liberalen und der Gesellschaft der Sozialen einfach das Ich entgegen: dieses ist dem Staat gegenüber ein Verbrecher und hat der Gesellschaft gegenüber die Befugnis zuzugreifen und zu nehmen, was es braucht. Nach der Meinung der Kommunisten soll die Gemeinde Eigentümerin sein. „Umgekehrt Ich bin Eigentümer, und verständige mich nur mit anderen über Mein Eigentum. Macht Mir's die Gemeinde nicht recht, so empöre Ich Mich gegen sie und verteidige mein Eigentum. Ich bin Eigentümer, aber das Eigentum ist nicht heilig." An Stelle des Staates und der Gesellschaft aber bleibt nur der freie, lose Verein von Egoisten, den weder ein natürliches noch ein geistiges Band zusammenhält und der weder ein natürlicher noch ein geistiger Bund ist.

Stirners Buch wurde bei seinem Erscheinen nur wenig beachtet, es galt für eine Wunderlichkeit, die meisten nahmen es nicht einmal ernst. Als aber seit den sechziger Jahren der Staat und der Sozialismus immer mehr ihr Wesen entfalteten, jener das Individuum seinen allgemeingiltigen Gesetzen unterwarf und in die Uniform steckte, dieser das Privateigentum, die Sphäre des Individuums, aufzuheben sich anschickte und den einzelnen einer Arbeitergemeinschaft einfügte, in der viele ein alle individuelle Freiheit ertötendes Arbeits- und Zuchthaus sehen wollten, und als im Staatssozialismus sogar beide vereint das Reich des Individuums erst recht mit Eingriffen aller Art bedrohten, da mußte sich der Individualismus zur Wehre setzen, wenn er nicht ganz unterliegen und erdrückt werden wollte. Als Vertreter dieser individualistischen Strömung seit den siebziger Jahren steht natürlich Nietzsche im Vordergrund, und nicht mit Unrecht sieht man in seinen Anschauungen etwas wie eine

Fortsetzung der Stirnerschen Ideen. Allein die beiden sind doch zu verschieden, als daß sie unmittelbar aneinandergereiht werden dürften. Deshalb ist ein Zwischenglied einzuschieben, und das ist — der Anarchismus. Den Zusammenhang desselben mit Stirner zeigt besonders Jahn Henry Mackay, der sich durch einen Roman „die Anarchisten" erst selbst als Anarchist, dann durch seine Bemühungen um das Andenken Stirners als enragierten Anhänger des „Einzigen" bekannt und ausgewiesen hat.

Eine Zeitlang freilich segelte der Anarchismus unter der falschen Flagge des Sozialismus mit und viele werfen noch immer die beiden zusammen. Aber äußerlich ist schon seit Anfang der siebziger Jahre die Trennung eingetreten, die Marxisten haben den Anarchisten Bakunin und seine Anhänger ausgeschlossen; und neuerlich bilden die beiden die schroffsten Gegensätze, der eine bedeutet Organisation, der andere die Auflösung aller Organisation. Wo es eine starke und geschlossene Sozialdemokratie giebt, ist für den Anarchismus kein Raum; und da dieser mit seiner Vorliebe für Putsche, Verschwörungen und sinnlose Mordthaten besser nach Rußland oder in die romanischen Länder paßt, so haben die deutschen Anarchisten der That, Most und Hasselmann, in ihrer Heimat am wenigsten Anhänger gefunden, die Sozialdemokratie läßt in Deutschland den Anarchismus einfach nicht aufkommen. Und auch um die Theorie des Anarchismus haben sich die Deutschen, trotz ihres stark ausgeprägten Sinnes für Eigenart und für das Recht der eigenen Meinung um jeden Preis nur wenig bemüht; Moriz van Egidy z. B., der sich selbst als „Edel-Anarchist" zu bezeichnen liebt, leidet an unheilbarer Konfusion. Unsere Jugend aber, soweit sie anarchistisch denkt, steht unter dem Einfluß von Friedrich Nietzsche, der sich nun doch aufs bestimmteste und ausdrücklichste vom Anarchismus unterscheidet und vielmehr der Vertreter eines aristokratischen Individualismus ist.

Nietzsche kämpft den Kampf um den Einzelnen und den Kampf gegen die Masse, die Vielzuvielen, das Herdentier, und der erste Gegner, auf den er dabei stößt, ist der Sozialismus. In diesem Gegensatz und dieser Antipathie ist er sich — bei ihm eine Seltenheit — immer gleich geblieben; und was er an ihm besonders bekämpft, ist auch immer dasselbe, die Gleichmacherei. Sein Kampf gilt also den liberalen und demokratischen Elementen daran, er dagegen ist „antiliberal bis zur Bosheit"; im Zarathustra kommen diese Prediger der Gleichheit als „Taranteln" besonders schlecht weg: „die Menschen sind nicht gleich, so redet die Gerechtigkeit"; Pöbel-Mischmasch nennt er das Ideal des Sozialismus. Ihm, der sich als höherer Mensch fühlt, mußte die Nichtanerkennung der geistigen Arbeit, die Abweisung der Ansprüche des Individuellen im Menschen besonders unsympathisch sein. Für alles andere an der sozialistischen Bewegung hat er dagegen kein Auge: weder ihre Ursachen noch ihre Ziele kennt er wirklich und bemüht er sich kennen zu lernen, und so entgeht ihm auch völlig, wie viel Kampf um den Einzelnen, wie viel „Pathos der Distanz" von unten angesehen auch in ihr steckt.

Wahrhaft grotesk aber wird das Mißverstehen dadurch, daß ihm Sozialismus und Anarchismus zusammenfallen und er sich über den letzteren ganz besonders erbost; denn genau so weit als er vom Sozialismus abrückt, kommt er selber dem Anarchismus nahe. Für den Staat von heute hat er kein gutes Wort, das neue deutsche Reich überhäuft er mit Bosheit, Hohn und Spott: „wir guten Europäer" wollen nichts von nationalen Unterschieden wissen, und an Königen — „was liegt noch an Königen"! Die Verbrecher, die ihm anfangs als atavistische Menschen erschienen waren, gelten ihm später als krank gemachte starke Menschen aber als starke Menschen unter ungünstigen Bedingungen, ihre Tugenden sind von der Gesellschaft zu Verbrechen gestempelt. Das trifft doch genau nur auf das Anarchistenbewußtsein zu, und dennoch sind ihm diese eine üble Ratte und hassenswerte Gesellen. Hier liegt ein Widerspruch: dem gegenwärtigen Staat gegenüber mit seinen demokratischen Institutionen mußte Nietzsche auf die Seite des Anarchismus, der kühnen Katilinarier treten und ihn durch sie regieren lassen; allein dem widerstrebte seine vornehme Natur, der vor diesen „Kanaillen" graute, das auch im Anarchismus steckende Prinzip der Gleichmacherei widerte ihn dabei besonders an. Letzten Endes aber war auch nicht die Anarchie, sondern die Herrschaft (ἀρχή) der Starken und Mächtigen — sei es in der Form einer Aristokratie und herrschenden Kaste von höheren Menschen oder als Tyrannis, als Kraft- und Gewaltsherrschaft eines Cesare Borgia oder eines Napoleon I., das Ziel seiner Gedanken. Und zugleich gehen von diesen Starken und Mächtigen, diesen Vor-

nehmen und Höheren alle wahren Wertbestimmungen aus: der Instinkt für den Rang, das Pathos der Vornehmheit und der Distanz hat den Gegensatz von gut — ersten Ranges und schlecht — niedrig und gemein aus sich hervorquellen lassen. Diese Mächtigen und zum Herrschen Gebarenen aber sind ihm bald eine ganze Rasse, bald einzelne geniale Menschen wie Napoleon I., „dieses fleischgewordene Problem des vornehmsten Ideals an sich, Synthesis von Unmensch und Übermensch"; zum dritten findet sich jedoch daneben auch noch ein feinerer und geistigerer Typus: Macht gewinnt nur, wer seiner selbst mächtig ist, Härte und Strenge gegen sich selbst übt, durch fortgesetzte Selbstüberwindung, also durch Leiden hindurchgegangen ist.

Im Gegensatz zu diesen höheren Menschen stehen nun die Vielen, die zugleich die Schwachen und Kranken, die physisch und geistig Entarteten sind. Sie haben sich gegen jene empört, und in diesem Sklavenaufstand hat sich eine völlige Umwälzung aller Werte vollzogen, unsere Kleine-Leute-Moral ist dadurch entstanden. Diese hat vorerst den Gegensatz von gut und böse geschaffen und alles wahrhaft Gute, das Starke, Vornehme und Herrschende kurzerhand für böse erklärt; als gut gilt jetzt, was der Herde nützlich ist und als gut alles Mittelmäßige, als böse dagegen das, was den einzelnen über die Herde hinaushebt. Diese Verkehrung der moralischen Werte gilt es aufzuheben, und es ist höchste Zeit dazu; denn durch den Staat und sein Strafsystem, durch das Christentum und seine asketischen Ideale werden nicht nur die Starken als Verbrecher behandelt, sondern sie verkümmern und ersticken in dieser schlechten Luft der Vielzuvielen, in der drückenden Enge und Regelmäßigkeit der alles nivellierenden Sitte, sie stoßen sich wund an den Gitterstangen ihres Käfigs, sie werden selbst auch schwach und krank und dekadent. Die Kultur macht krank — das ist der Rousseau'sche Zug in Nietzsche, der deshalb auch zum Kultur- und Bildungskritiker seiner Zeit geworden ist; und diese Kultur ist eine wesentlich christliche, darum écrasez l'infâme! weg mit der asketischen Moral des Christentums! — das ist die Voltaireſche Stimmung, aus der heraus sein letztes schon krankhaftes Werk „Der Antichrist" geschrieben ist. Als glänzender Gegensatz dazu erscheint ihm die Renaissance, worin es solche höhere Menschen wirklich gegeben hat und worin sich diese höheren Menschen ihre individuellen Herrenrechte stark und kühn gewonnen haben — darin zeigt sich der ästhetische Aristokratismus Nietzsches. Über allen aber schwebt der Geist Zarathustras, der ganz persönliche, singuläre, individuelle Geist des Mannes, der erst selbst ein Dekadent nach jener Zeit der gesunden und starken Adelsmenschen sich sehnt und für die Zukunft den Übermenschen verkündigt, dann aber in nervöser Ungeduld und in grandlosem Größenwahn das alles dichterisch antezipiert und sich selbst als diesen alles neu schaffenden Philosophen und Übermenschen fühlt.

Namentlich auf die Jugend, in deren Namen Nietzsche das Wort gegen den Historismus und die Bildungsphilister ergriffen hat, haben diese in glänzender Form vorgetragenen Gedanken großen Einfluß geübt; und so vollzog sich bei ihr teilweise in jähem Umschlag eine Wendung vom Sozialismus zum Individualismus. Verstärkt wurde diese Strömung durch die Dramen Ibsens, dessen Menschen ja auch das Recht für sich in Anspruch nehmen, zunächst einmal ganz sie selber zu sein und ihr eigenes Leben für sich zu leben und auszuleben. Auch hier folgte übrigens diese individualistische Welle auf eine sozialistische Hochflut, der Einzelne sucht dem Milieu gegenüber wieder zu seinem Recht zu kommen, wie es besonders die Franzosen (Zola) in ihren Romanen betont hatten. In diesem Gegensatz und Kampf stehen wir mitten inne: auf der einen Seite der Sozialismus das Kreda unserer Arbeiterwelt, aber auch viele Gebildete erfüllt von den Grundgedanken desselben und bereit den berechtigten Kern darin anzuerkennen und an seiner Verwirklichung und damit an der Versöhnung der Klassen mitzuarbeiten; und auf der anderen Seite eine wachsende individualistische Strömung, die mit dem Übermenschen kokettiert und für alle brutalen Herrengelüste bei Nietzsche die vollkommene Rechtfertigung sucht, daneben aber doch auch ihrerseits ein durchaus Berechtigtes vertritt und die bedrohten Güter der Innerlichkeit und die feineren Errungenschaften der Kultur zu schützen sich anschickt. Daß die beiden einander scheinbar ganz entgegengesetzten Standpunkte in Grund und Wurzel nicht so gar weit auseinanderliegen, ist schon gesagt, in der Frauenbewegung zeigt sich das vielleicht am deutlichsten; und so sind denn auch schon allerlei Versuche sie zu verbinden und zu vereinigen

gemacht warden. Welches Resultat die Auseinandersetzung zwischen ihnen schließlich haben wird, das muß die Zukunft lehren, wir wissen es nicht.

**5. Pädagogische Folgerungen und Forderungen.** Die graßen Fragen der Zeit gehen auch an der Schule nicht spurlas vorüber und drahen sie in ihre Strudel mit hineinzuziehen; bei den vorliegenden Gegensätzen wird es darum auch nicht anders sein. Um so vorsichtiger muß sich die Schule zeigen und jedes direkte Eingreifen in den Kampf van ihren vier Wänden fern zu halten suchen. Deshalb ist die Forderung, daß sich die Schule an der Bekämpfung der sazialdemakratischen Partei und ihrer Anschauungen durch unmittelbare Warnung und Belehrung beteiligen salle, mit aller Entschiedenheit abzuweisen: das ist nicht so leicht und das ist var allem nicht ihre Sache.

Dagegen wird an einem einzelnen Punkte ihrer Aufgabe der Gegensatz allerdings sich eindrängen und zu einer Entscheidung zwingen — im Geschichtsunterricht. Der Einführung der materialistischen Geschichtsauffassung in denselben wird vorläufig noch niemand das Wart reden wollen; dagegen wird man allerdings, wie es der preußische Lehrplan vorschreibt, auch „unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung" mehr als bisher einer „vergleichenden Berücksichtigung" unterziehen, alsa neben der palitischen auch der Kulturgeschichte, aber im Sinne Lamprechts neben den individualfreiheitlichen auch die kallektivistisch-notwendigen Faktaren behandeln müssen, was übrigens vernünftige Lehrer auch vorher schan — etwa bei Besprechung der Falgen des dreißigjährigen Krieges ader der Ursachen der französischen Revolution — nicht unterlassen haben. Und die Warnung Oskar Jägers wird man sich dabei doch gesagt sein lassen dürfen, daß man „nicht allzusehr den Nationalökanamen und Sazialpolitiker spielen" salle. Auch das vergesse man dabei nicht, daß die Schüler sich mehr für Menschen als für Zustände interessieren und nur van jenen, nicht aber van diesen sich eine anschauliche Vorstellung machen können; und auch die Lehrer selbst werden bald empfinden, vor eine wie schwierige Aufgabe sie damit gestellt sind und werden es daher vielfach varziehen, in alter Weise etwas zu leisten als auf dem neuen Gebiet herum — zu stümpern. Jedenfalls aber handelt es sich hier nicht um ein entweder — ader, sondern darum, das eine zu thun und das andere nicht zu lassen (s. d. Art. Geschichtsunterricht auf höheren Schulen).

In weit umfassenderem Sinn aber hat sich unter dem Einfluß der sozialistischen Bewegung der Ruf nach einer vollständigen Umgestaltung des Unterrichtsbetriebes vernehmen lassen; wie alles soll auch die Pädagagik eine neue Etikette erhalten und sazial werden. Freilich ein ganz Neues ist auch diese „saziale Pädagagik" nicht, sie ist sozusagen das alte wieder, nur in einem neuen Geiste. Und auch dieser Geist ist schon seit 100 Jahren mitten unter uns. 1797 erschienen Pestalozzis „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts" (s. d. Art. Pestalazzi), sie sind die Verkündigung dieses soziolen Geistes, der Ruf zur Revalutionierung der Geister und zur Reform der Verhältnisse: nach var Fichte ist Pestalozzi der erste graße Sazialist gewesen. Aber was damals noch die Stimme eines Einzelnen war, das tönt uns heute auch für die Pädagagik von allen Seiten laut und immer lauter entgegen: erfüllt euch mit dem sozialen Geist und legt Hand an eine gründliche Reform unserer vielfach recht ungesunden und unmoralischen soziolen und Kulturverhältnisse durch eine neue Bildung.

Und wirklich giebt es auch allerlei Ansätze zu einer solchen Reform und zu einem salchen Erwachen des sazialen Geistes. Die Universitäten hat schon Pestalazzi auf ihren Zusammenhang mit den niederen Stackwerken und Stufen des Unterrichts hingewiesen, und nun ist auch ihnen das Bewußtsein aufgegangen, daß sie und die an ihnen gepflegten und van ihnen gelehrten Wissenschaften um des Valkes willen da und sie somit berufen seien, dieses Wissen auch über die engen Kreise der akademisch Gebildeten hinauszutragen hinein in das Valk: die Universitätsausdehnungsbewegung mit ihren Ferien- und Fartbildungskursen hat auch bei uns in Deutschland Wurzel geschlagen und nimmt an Umfang und Stärke zu. Daß sie dann am wirksamsten sein wird, wenn die Teilnehmer an diesen Kursen var allem Lehrer und Lehrerinnen des Valkes sind, versteht sich von selbst.

Am wenigsten sind nach die Mittelschulen van dem neuen Geiste berührt. Das hängt mit ihrer Geschichte zusammen, der Neuhumanismus war individualistisch. Aber allerlei Vorschläge zeigen dach den guten Willen, auch hier dem neuen Geist Zugang zu verschaffen. Nur

sucht man vielleicht noch allzutheoretisch nach einem neuen Unterrichtsgegenstand, durch den er gelehrt werden soll — einem sozialen „Gesinnungsstoff", würden die Herbartianer sagen —, statt daß man vor allem darauf bedacht ist, den sozialen Geist zum Hausgeist jedes Gymnasiums und jeder Realschule zu machen und die Schüler so zu erziehen, daß sie in ihm leben und weben und seien, wie wir das gleich nachher zeigen werden.

Am energischsten hat die Volksschule die Sozialisierung in die Hand genommen. Sozial ist hier vor allem das Verlangen, daß endlich einmal Ernst gemacht werde mit dem Gedanken der allgemeinen Volksschule und darum die Vorschulen für Knaben und Mädchen in Wegfall kommen möchten, die einen antisozialen Klassengeist großziehen und die Volksschule aufs schwerste schädigen. Sozial ist zum zweiten die Forderung der simultanen Schule im Gegensatz zu der konfessionellen, die die Jugend unseres Volkes von Anfang an trennt und scheidet und das Volk selbst immer mehr in der Anschauung befestigt, es sei nicht möglich, daß Katholiken und Protestanten in gemeinsamer Arbeit friedlich sich zusammenfinden zu allem, was nicht spezifisch und nicht speziell religiös ist. Sozial ist dann weiter der Gedanke einer gründlichen Hebung des Lehrerstandes selbst: was den Kindern unserer Arbeiter und unserer Landbevölkerung vom Bildungsgut unserer weltlichen Kultur zugeführt wird, das geht durch die Hände unserer Volksschullehrer, sie sind für viele die einzigen Vermittler ihres Anteils an den Schätzen der Bildung und Kultur unserer Zeit; deshalb müssen aber auch sie selber erst vollsten Anteil daran bekommen. Darum ist gerade im sozialen Interesse eine Erweiterung und Erhöhung der Lehrerbildung und Lehrererziehung zu fordern und sind die darauf gerichteten Bestrebungen der Lehrerschaft zu unterstützen; ich denke hierbei nicht zum wenigsten auch an die Universitäten und ihre Volkshochschulkurse. Endlich spürt man in allerlei Einrichtungen, so vor allem in dem von Skandinavien aus sich auch über Deutschland verbreitenden Handfertigkeitsunterricht und in der damit parallel gehenden Einrichtung von Koch- und Haushaltungsschulen für Mädchen, in der Gründung von Kinderhorten u. dergl. Dingen mehr das Nahen dieses neuen Geistes.

Das wichtigste einer sozialen Pädagogik aber — das haben wir von Pestalozzi gelernt — bleibt doch das Herz. Das ist es, was wir alle zum sozialen Frieden beitragen können: daß unsere Volksgenossen aus den Kreisen der Arbeiter wieder Vertrauen zu uns fassen und sich mit uns zusammenfühlen als Glieder Eines Ganzen und zusammenarbeiten am Wohle dieses Ganzen. Vertrauen aber wecken wir nur durch Vertrauen, das wir entgegenbringen und zeigen; Gemeinsamkeit (societas) schaffen wir nur, indem wir uns selbst erst wieder als zu ihnen gehörig fühlen und beweisen; Liebe pflanzen wir nur dadurch an die Stelle des alles überwuchernden Hasses, daß wir nicht müde werden mit einem Herzen voll Liebe alle Morgen wieder an unsere Arbeit zu gehen und unter unsere Volksgenossen zu treten.

Endlich aber zeigt sich der Gegensatz von Individualismus und Sozialismus als ein auch für die Schule selbst bestehender in der alten Streitfrage, ob die Schule und der Lehrer in seinem Unterricht zu individualisieren oder zu generalisieren habe. Ein stilles und leises Individualisieren versteht sich für den Lehrer, der seine Schüler kennt und ein Herz für sie hat, ganz von selbst, nur gehört dazu ein psychologischer Scharfblick und ein ganz besonderer pädagogischer Takt; und in pathologischen Ausnahmefällen muß diese individualisierende Behandlung auch ganz entschieden in die Erscheinung treten und sich geltend machen. Aber am wirksamsten erzieht die Schule doch — so paradox es klingt —, wenn sie generalisiert. Wenn das Kind, namentlich das Kind sogenannter „besserer Familien" zur Schule kommt, so ist es 6 oder 7 Jahre lang individuell behandelt worden, denn die Familie ist die eigentliche Heim- und Pflegestätte der Individualität. Wenn auch Eltern und Geschwister an dem kleinen Egoisten, der er ist, schon etwas gearbeitet und abgeschliffen haben, so glaubt er doch noch immer, daß er es sei, um den sich alles drehe und drehen müsse. Da kommt er in die Schule und findet hier — eine veränderte Welt. In dem großen Organismus er so klein, er einer unter vielen und den Großen gegenüber ein unbedeutender Kleiner; hier macht niemand viel Federlesens mit ihm, er ist, was alle andern auch sind, — ein Schüler. Und für alle gilt nur Ein Gesetz. Ausnahmen und Privilegien giebt es hier nicht und soll es keine geben: vor dem Lehrer kommt es nur auf Aufmerksamkeit und Fleiß, auf gutes Betragen und gute Leistungen an, und vollends unter den Kameraden — einer unter vielen, da heißt es: sich durchsetzen

durch eigene Kraft und Tüchtigkeit und allerlei sonstige Eigenschaften eines guten Kameraden. So wird hier, in diesem ersten Strom der Welt der Charakter gebildet oder doch wenigstens zur Charakterbildung der Grund gelegt. Was aber dabei wirkt, ist nicht sowohl der „erziehliche" Einfluß des Lehrers und der „Gesinnungsstoff", als vielmehr der erziehende Einfluß der Kameraden und mit seinem vollen Gewicht vor allem das Ganze der Schule, dieser soziale Organismus, dessen Leben nun der Knabe einige Jahre lang als Glied mitlebt.

So erzieht die Schule zum staatlichen und sozialen Leben, indem sie zum Schulleben erzieht und einfach als das wirkt, was sie ist und sein soll, als Organismus und als Ganzes, an das sich der einzelne anzuschließen (adsociare), in das er sich einzugliedern und einzufügen, dem er sich unterzuordnen und zu assimilieren hat; hier liegt die willenbildende Kraft der Schulerziehung und ihr altruistisches Gegengewicht gegen den Egoismus des Einzelnen. Die Schule ist für den Schüler Gesellschaft und Staat, das kleine Gemeinwesen, das er verstehen und übersehen kann, in dessen Dienst er lernt, wie man einem Ganzen dient und sich im Ganzen mit ihm eins fühlt und wie dieses Ganze früher da ist als jeder Einzelne und höher steht und mehr wert, wichtiger ist als der Einzelne mit seinen Ansprüchen und als das einzelne Ich mit seinem Egoismus. Die Schule ist der erste Beruf, das erste Amt des jungen Menschen, mit ihm rechnet sie und an seine Pflichttreue appelliert sie. So ist jede Schulerziehung eine Erziehung im sozialen Geist, vorausgesetzt daß die Schule gut und der Geist dieses Ganzen ein guter sei. Dafür zu sorgen ist somit die wichtigste Aufgabe jedes Lehrers und jedes Direktors.

Dabei haftet dann freilich wie dem Sozialismus überhaupt so auch aller Schulbildung etwas Nivellierendes an, Schulbildung ist wirklich individuallos, schablonenhaft, auf den Durchschnitt berechnet. Allein auch hier ist gesorgt, daß die Bäume des Schulstaates nicht in den Himmel wachsen. So heilsam es für den genialsten Menschen ist, eine Zeitlang behandelt worden zu sein wie alle anderen auch und leisten zu müssen, was von allen übrigen gefordert wird, so setzt sich doch das Individuum in seiner Eigenart immer wieder durch. Die Schule hat den Menschen ja nur 4—5 Stunden am Tag, im übrigen gehört er dem Haus und gehört er sich selber. Und dann treffen doch alle diese Einflüsse der Schulsocietät auf Individualitäten, werden von ihnen aufgenommen und in ihrer Weise verarbeitet, gehen in sie ein und durch sie hindurch und nehmen dabei die Farbe dieses Ich an; so wirkt das gemeinsam Dargebotene doch ganz von selbst schon individuell. Denn das freilich wird allem sozialen und sozialistischen Überschwang gegenüber bleiben, daß Bilden ein Wachsen von innen heraus ist und darum ein durchaus Eigenartiges und Individuelles sein und ergeben muß. Deshalb kann auch die Schule nicht bilden, sondern nur den Stoff dazu liefern, bilden kann der Mensch nur sich selber, alle wahre Bildung ist Selbstbildung.

Wenn so die beiden Gegensätze des Individualismus und Sozialismus für die Schule auszugleichen sind und beide Richtungen ihr gewissermaßen dienstbar gemacht werden können, indem sie sich selber in den Dienst beider stellt, können wir daraus für das Ganze unserer Zeit und unseres Volkes die Hoffnung schöpfen, daß auch hier im Großen die Gegensätze sich überwinden oder im Hegelschen Doppelsinn des Wortes sich „aufheben" lassen; und so kehrt der Blick vom kleinen Leben der Schule hier am Schluß getroster zurück in die Weite und Ferne, von der er ausgegangen ist, und in die Zukunft, die ihm erst so dunkel verschlossen erscheinen wollte. Wir dürfen glauben, daß unser deutsches Volk auch dieser größten Aufgabe, die jemals an es herangetreten ist, gewachsen sein und daß es ihm gelingen werde, sich mit dem sittlich-sozialen Geiste zu erfüllen und daneben doch festzuhalten an dem echt germanischen Individualismus und sich alles geisttötenden und bildungsfeindlichen Nivellierens in Staat und Sitte, in Wissenschaft und Kunst, in Schule und Leben kräftig zu erwehren und es sich ernstlich vom Leibe zu halten.

**Litteratur:** Ich muß hier zunächst, gegen meine Gewohnheit, auf einige eigene Arbeiten verweisen, da das Voranstehende diesen zum Teil wörtlich entnommen ist. Es sind dies: „Die soziale Frage eine sittliche Frage". 6. Aufl. 1896; „Die geistigen u. sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts" 1899; „Die Fragen der Schulreform" 1891, und ein Aufsatz „Soziale Pädagogik" in der Deutschen Schule Jahrgang I. 1897. Außerdem nenne ich noch besonders Werner Sombart, Sozialismus und soziale Bewegung im 19. Jahrhundert 1896. — Fr. Mehring, Geschichte der deutschen Sozialdemokratie, 1. Teil 1897. 2. Teil 1898. — G. von Schönberg, Handbuch der politischen Ökonomie, 2, 2, 4. Aufl. 1898. — G. Schmoller, Zur Sozial- und Gewerbepolitik der Gegenwart. Reden und Aufsätze, 1890. — A. Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers, 4 Bände.

1875—78. — Sidney Webb, Der Sozialismus in England, übersetzt von H. Kurella, 1898. — E. V. Zenker, Der Anarchismus. Kritik und Geschichte der anarchistischen Theorie, 1895. — W. Münch, Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. 1895. — P. Natorp, Sozialpädagogik 1899.

Straßburg i. E. Theobald Ziegler.

## Sozialpädagogik

1. Erste Umrisse des Begriffs. 2. Grundverhältnis von Erziehung und Gemeinschaft. 3. Aufbau des sozialen Lebens und Grundformen erziehender Gemeinschaft. 4. Stoff und Form der sozialen Erziehung. Beitrag des Unterrichts zu ihr.

**1. Erste Umrisse des Begriffs.** Der Ausdruck „Sozialpädagogik" ist erst seit kurzem in allgemeineren Gebrauch gekommen; er ist übrigens nicht neu, sondern findet sich beispielsweise schon bei Diesterweg. Der Begriff selbst ist bisher wenig fest ausgeprägt. Ziemlich einhellig jedoch versteht man darunter nicht sowohl einen abgegrenzten Teil der Pädagogik als vielmehr eine bestimmte Auffassung ihrer ganzen Aufgabe, nämlich diejenige, welche bei der Bestimmung des Ziels wie der Mittel der Erziehung die Gemeinschaft, nicht das Individuum in den Vardergrund stellt. Es kommt aber ein doppeltes Verhältnis zwischen Erziehung einerseits, Gemeinschaft oder Individualität andererseits hier in Betracht, nämlich der Einfluß der ersteren auf die letzteren und umgekehrt. Der Unterschied der bloß individualen und der sozialen Auffassung der Erziehung liegt alsa darin, 1. ob man als die entscheidende erzieherische Macht die Individualität des einzelnen Erziehenden aber die Gemeinschaft ansieht, in deren Namen und Auftrag gleichsam nur der Einzelne erzieht; 2. ob man hinsichtlich der beabsichtigten Wirkung der Erziehung das ganze Gewicht auf die Ausbildung des Einzelnen gemäß seiner Eigenart und bloß um seiner selbst willen legt, oder als letztes Ziel die Gestaltung der Gemeinschaft im Auge hat, so daß der Einzelne nur oder dach hauptsächlich für die Gemeinschaft und in Richtung auf sie erzagen wird. Dies beides hängt aber natwendig zusammen. Die bloß individuelle erzieherische Einwirkung trifft zunächst nur den Einzelnen als Einzelnen, während der erziehende Einfluß der Gemeinschaft sich, abzwar durch das Mittel vieler individueller Einwirkungen, auf die Gemeinschaft erstreckt.

Demnach ist der Standpunkt der Sozialpädagagik durch die allgemeine Ansicht bezeichnet: daß ebensa die Erziehung des Individuums in allen wesentlichen Richtungen sozial bedingt sei, wie umgekehrt die menschliche Gestaltung des sazialen Lebens abhänge von einer eben hierauf gerichteten Erziehung der Einzelnen. „Die sazialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens" bilden das Thema der Sazialpädagagik; und dies sind nicht zwei von einander trennbare Aufgaben, sandern im letzten Grunde eine. Denn die Gemeinschaft besteht nur im Verein der Individuen und dieser Verein nur im Bewußtsein jedes Einzelgliedes.

Diese für die ganze Begründung und Ausführung der Erziehungslehre entscheidende Einsicht ist aber van kaum minder weitreichender Bedeutung für ein tieferes Verständnis des sozialen Lebens selbst. Also gehört die Sazialpädagogik ebenso sehr zur Sozialwissenschaft wie zur Pädagagik. Die schweren praktischen und thearetischen Aufgaben, welche durch die jüngste Phase der Entwickelung des sozialen Lebens unserem Zeitalter gestellt sind, sind es auch offenbar gewesen, die das Interesse der Pädagagen und zum Teil auch schan der Sozialogen nach dieser Seite gelenkt haben. Durchdenkt man das Verhältnis zwischen Erziehung und Gemeinschaft gründlich, so wird man natwendig zu der Ansicht Platos geführt, daß die gesetzliche Gestaltung des individuellen und des sozialen Lebens denselben letzten Gesetzen unterliegen muß, so daß keines van beiden ohne das andere in seiner Tiefe erkannt und zu seiner richtigen Gestaltung gebracht werden kann. Hinsichtlich des sozialen Lebens führt diese Erwägung auf die van Plato im Prinzip schon erreichte (abwohl nicht nach allen Seiten richtig ausgeführte) sozialpädagogische Idee des Staates, in der das völlige Zusammenfallen von Sozialwissenschaft und Erziehungslehre, in der Vollendung beider, klar varaus erkannt ist. Den radikalen Grund dieser Beziehung zu erforschen ist Aufgabe der Philosaphie.

**2. Grundverhältnis von Erziehung und Gemeinschaft.** Der Mensch wird zum Menschen nur in menschlicher Gemeinschaft und unter ihrer fortwährenden Einwirkung. In gänzlicher Vereinzelung würde er sich kaum über die Stufe des Tiers erheben. Aber auch, wenn einer während der ganzen Jugendzeit

künſtlich unter dem Einfluß eines Einzigen gehalten würde, ſo würde 1. ſeine ganze Erziehung doch auf der Gemeinſchaft wenigſtens mit dieſem Einzigen beruhen, für dieſe Beſchränkung der erziehenden Gemeinſchaft aber ein innerer Grund nicht vorhanden ſein; es würde 2., ſofern der Erzieher ſelbſt nicht außer aller weiteren Gemeinſchaft ſtände und von je geſtanden hätte, auch dieſe weitere Gemeinſchaft ihren Einfluß mittelbar durch ihn auf den Zögling erſtrecken. Das Normale iſt aber, daß man in das Leben der Gemeinſchaft, in das man als Erzogener eintreten ſoll, auch van Anfang an, in jenem ſtufenmäßigen Fortſchritt, der das Grundgeſetz aller Erziehung iſt, hineinwachſe; was naturgemäß dadurch geſchieht, daß die Gemeinſchaft ſelbſt von Anfang an, in beſtimmtem Stufengang vom engſten Kreiſe zu weiteren und weiteren, auf die Erziehung einwirkt.

Möchte dieſe varläufige Betrachtung zur Sicherung des Ergebniſſes vielleicht ſchan ausreichend ſcheinen, ſo iſt dach die falgende Erwägung radikaler.

Die Individualität des Einzelnen, d. h. daß man ein Eigener ſei, iſt allerdings ſchlechthin gegeben mit der Thatſache des Selbſtbewußtſeins, und daran wird durch keine Art der Erziehung etwas geändert. Dem Individualbewußtſein iſt Einzigkeit, Sonderung van jedem andern, weſentlich. Das Recht der Individualität in dieſem Sinne, auch in der Erziehung, iſt unanfechtbar; aber es iſt ziemlich nichtsſagend. Auf den Inhalt des Bewußtſeins der Individuen, nicht darauf, daß es, als Bewußtſein, individuell iſt, geht unſere Frage. Lebe ich gleichſam in einer geiſtigen Welt ganz für mich, verſchmähe ich, in meinem Denken, Fühlen, Wollen eine gemeinſchaftliche Welt mit Andern zu bewohnen, ſa bin ich „Individualiſt“; und eine ſalche Erziehung, die dies befördert oder doch darüber nicht bewußt und zwingend hinausführt, das iſt die individualiſtiſche Erziehung, gegen welche das Ideal der ſozialen Erziehung ſich erhebt. Auf der Höhe der ſazialen Erziehung hingegen iſt unſer ganzes Leben erhellt van dem Bewußtſein der weſentlichen Gemeinſchaftlichkeit alles geiſtigen Beſitzes. Jener Individualismus beruht aber in der That auf einem gründlichen Irrtum, auf einer Art Sinnestäuſchung, ähnlich einem egazentriſchen Standpunkt der Kosmologie. Denn aller geſetzmäßig erzeugte Inhalt des Bewußtſeins iſt an ſich für alle derſelbe; keiner hat daran irgend ein Sonderrecht. Und wenn von dieſem gemeinſchaftlichen Univerſum der Bildung allerdings jedem nach der Eigenart ſeiner Fähigkeit und den äußeren Umſtänden ſeiner Entwickelung nur gleichſam ein eigener Ausſchnitt ſichtbar wird, ſa beruht dieſe Eigenheit oder Individualität ſeiner Bildung lediglich auf Einſchränkung. In dieſe Eigenheit ſich mit Willen einſchließen heißt ſich bornieren; ſich ſa weit als nur möglich darüber erheben heißt ſein Selbſt erweitern und ihm den höchſten ihm erreichbaren Wert geben.

Etwas anderes iſt, daß die Aneignung des geiſtigen Inhalts individuell ſein ſall, in dem Sinne, daß man in Selbſtändigkeit des Verſtehens, Fühlens, Wallens ihn ſich zu eigen mache und gleichſam in ſein Fleiſch und Blut verwandle, nicht als etwas äußerlich Aufgedrungenes auf bloße Autarität hinnehme. Die Forderung der Individualität der Bildung in dieſer Bedeutung wird aber durch die Rückſicht auf die weſentliche Gemeinſchaftlichkeit des Bildungsinhalts nicht nur nicht aufgehaben, ſondern erſt recht erfüllt. Gerade auf der Höhe der Bewußtheit der geiſtigen Aneignung wird eben aller Inhalt der Bildung als gemeinſchaftlicher erkannt und wird damit die Gemeinſchaft ſelbſt Sache individuellſter Aneignung d. i. freien eigenen Verſtehens, Fühlens und Wollens; dagegen bleibt jenem unechten Individualismus die Gemeinſchaft eine unverſtandene, aufgedrungene Sache, während dennach eine Loslöſung van ihr ſich unmöglich zeigt.

Als letzte Wurzel der Gemeinſchaft erkennen wir die weſentliche Kontinuität des Bewußtſeins. Sa wie die Einzelaufſtritte und auch die ſchon in ſich zuſammenhängenden Einzelgebiete des individuellen Bewußtſeins unter ſich nicht verbindungs- und beziehungslos bleiben können, ſondern notwendig zu einer Einheit ſtreben, in der ſie ſich vereinigen; wie hierbei allemal die niederen Einheiten, die je in einem engeren Kreiſe des Bewußtſeins ſich ſchon gebildet haben, unter höhern und höhern Vereinigungspunkten ſich wieder zuſammenfaſſen müſſen, und ſa endlich eine Tendenz auf eine allumfaſſende Einheit („Vernunft“) entſteht, ſo muß daſſelbe Grundgeſetz der Einheit des Bewußtſeins gleichſam im Zuſammentreffen zweier individuell verſchiedener geiſtiger Welten d. i. in jeglicher Gemeinſchaft ſich bewähren. Denn dieſe unterſchiedlichen Welten bilden ſich aus gleichem Stoff nach gleichen Formgeſetzen, nach jenem ſelbigen Grundgeſetz

der „Einheit der Syntheſis“; alſo können ſie auch wieder unter ſich gleichſam in Eins zuſammengehen; es können ihre Zentren oder Vereinigungspunkte, die untergeordneten und die übergeordneten bis zu den höchſten hinauf, gleichſam zur Deckung gebracht werden und ſo, nicht fertige geiſtige Bildungen ſich vom Einen auf den Andern äußerlich übertragen, wie man Flüſſigkeiten aus einem Gefäß in ein anderes ſchüttet, ſondern ſpontan ſchaffende, geſtaltende Thätigkeit im Einen ſich entzünden an der ebenſo ſpontan ſchaffenden Thätigkeit des Andern. Alſo iſt es gerade im echten Sinne der Individualität der Bildung wahr, daß die Gemeinſchaft, ja nur ſie erzieht. Das iſt die Grundlage alles Lehrens und Lernens, aller Bildung des Intellekts wie des Willens und ſelbſt des künſtleriſchen Empfindens. Man lernt verſtehen im Mitverſtehen, wollen im Mitwollen, ſogar äſthetiſch empfinden im Mitempfinden des Andern und mit dem Andern. Intenſivſte Förderung durch den Andern bedeutet zugleich intenſivſte Selbſtthätigkeit und umgekehrt. Der Empfangende ſogar wird durch die Lebendigkeit ſeiner Empfängnis wiederum zum Gebenden; das Geheimnis, daß man „durch Lehren lernt“.

Dieſer Einfluß der Gemeinſchaft beginnt ſchon auf der unterſten Stufe, bei der Bildung der Wahrnehmungen. Schon eine menſchliche Wahrnehmung bildet ſich nur in menſchlicher Gemeinſchaft und unter ihrem Einfluß; denn ſie ſchließt eine beſtimmte Weiſe der Auffaſſung, der Auswahl und gleichſam der Betonung ein, die nicht ſo vom äußern Gegenſtand gegeben, ſondern vom Menſchen aus, durch ſein eigenſtes Bedürfen beſtimmt, und ſo, in tauſendfältiger Abwandlung, von Geſchlecht zu Geſchlecht nicht phyſiſch vererbt, ſondern pſychiſch überliefert wird. Noch greifbarer iſt der zweite große und grundlegende Erwerb der kindlichen Bildung, nämlich der der Sprache, eine unmittelbare Wirkung der Gemeinſchaft und der klarſte Beweis ihres mächtigen Einfluſſes auf die geiſtige Geſtaltung jedes Einzelnen, der in ihren Bereich tritt. Durch ſie wird zu den bleibenden Errungenſchaften des ganzen bisherigen Lebens der Menſchheit jedem Einzelnen der Zugang eröffnet. Bedenkt man nun, wie unvermeidlich alle unſere Begriffe der Dinge und der menſchlichen Verhältniſſe die Farbe der menſchlichen Sprache tragen, wie wir ſelbſt im ſtillen einſamen Denken uns ihrer bedienen müſſen, alſo gleichſam die Fiktion einer Mitteilung immer feſthalten, ſo muß einleuchten, wie unzulänglich jede Art der Bildung des Einzelnen bleiben muß, die nicht bis zu dieſer ihrer Wurzel in der Gemeinſchaft auch bewußt zurückgeht. Man ſieht leicht ab, wie dieſe Betrachtung ſich in allen Sondergebieten menſchlicher Bildung durchführen läßt. „Vernunft“ iſt nicht nur der Ausdruck der höchſten, generellſten Einheit, in der aller Inhalt des Bewußtſeins dem Einzelnen ſich zuſammenfaſſen muß, ſondern damit zugleich ſeiner Teilnahme an der Gemeinſchaft des geiſtigen Beſitzes der Menſchheit. Eben das hatte man im Sinne, wenn man als Ziel der Bildung das vollendete Menſchentum, die Humanität beſtimmte.

**3. Aufbau des ſozialen Lebens und Grundformen erziehender Gemeinſchaft.** Bis hierher kam erſt das allgemeine Verhältnis zwiſchen Erziehung und Gemeinſchaft in Betracht. Es handelt ſich aber weiter um die Gemeinſchaft in ihren konkreten Formen von der Familie bis zur Gemeinde, zum Staat und ſchließlich der Menſchheit (als wenigſtens ideeller, ſeinſollender Gemeinſchaft). Die Gemeinſchaft der Einzelnen iſt nur der einfachſte denkbare Fall, gleichſam die Zelle im ganzen Organismus menſchlichen Gemeinſchaftslebens, in welchem zuletzt kein Einzelner und keine Gruppe Einzelner ihr Daſein ganz für ſich hat, ſondern nur in Gemäßheit ihrer Beziehung zum größeren Ganzen. Der Aufbau des Gemeinſchaftslebens in ſeinen charakteriſtiſchen Stufen muß aber demſelben Grundgeſetz unterliegen wie die menſchliche Bildung des Einzelnen; denn die Gemeinſchaft beſteht überhaupt nur im Bewußtſein der Einzelnen und erweitert ſich, wie das Bewußtſein der Einzelnen ſich erweitert.

Hieraus ergiebt ſich die Notwendigkeit eines Parallelismus der Grundfunktionen des individualen und ſozialen Lebens. Leben iſt Thätigkeit. Alle Thätigkeit zunächſt des Einzelnen gliedert ſich aber in drei begrifflich ſcharf getrennte Stufen; die ſich hingegen thatſächlich ſo verhalten, daß allemal die niedere in der höhern erhalten bleibt. Wir bezeichnen ſie mit den Ausdrücken Trieb, Wille (i. e. S.) und Vernunft (Vernunftwille; genaueres im Art. Willensbildung). So iſt alſo auch zu reden von Trieb, Willen und Vernunft der Gemeinſchaft, nicht als ob die Gemeinſchaft ein ſelbſtändiges Weſen wäre, ſondern indem das Triebleben, der Wille, die Vernunft der Ein-

zelnen unter der Bedingung des Lebens in der Gemeinschaft sich in eigener, gesetzmäßig bestimmter Weise gestalten muß. Aus diesen drei untrennbar zu einander gehörigen Momenten erwächst ein soziales Leben, so wie ein entwickeltes menschliches Leben des Individuums sich aus Trieb, Wille und Vernunft des Individuums bildet und durch ein bestimmtes, gesetzmäßiges Verhältnis dieser drei Faktaren definiert wird. Die Grundform des Triebs, als der unmittelbar auf den Stoff gerichteten Thätigkeitsform, ist der Arbeitstrieb; nicht etwa der Genußtrieb; denn ein gewisses Maß von Befriedigung ist zwar zur Erhaltung der Energie der Arbeitstriebe erforderlich und mit ihrer gesunden Bethätigung auch stets verknüpft, an sich aber hat der Trieb nicht im Genuß sein Leben, sondern stirbt vielmehr in ihm. Die Gesundheit des Trieblebens ist bedingt durch die Einheit der Richtung der Triebe. Diese aber erfordert die Regelung des Willens, der eben hierin seine eigentliche Aufgabe hat. Der Wille ist samit nicht, wie der Trieb, unmittelbar auf das hervorzubringende Werk, sondern auf die es hervorbringende Arbeit und deren Triebkräfte gerichtet. Und so richtet sich drittens die praktische Vernunft unmittelbar auf die Willensregelungen, um als ständig begleitende Kritik, gleichsam als ihr Gewissen, nicht nur ihre größte Zweckmäßigkeit im Hinblick auf bestimmte voraus feststehende Aufgaben, sondern die durchgehende Einheit und Übereinstimmung der Zwecke selbst und damit den Einklang des ganzen Lebens zunächst des Individuums mit sich selbst durch sichere Herrschaft des Bewußtseins in allem seinem Thun zu bewirken. Dem entsprechend ist zu reden von sozialer Triebthätigkeit, als gerichtet auf soziale Arbeit; von sozialer Regelung dieser Triebthätigkeit durch sozialen Willen, endlich von einer auf die sozialen Willensregelungen und deren durchgängige Einheit und Übereinstimmung in sich selbst gerichteten sozialen Thätigkeit kritischer Vernunft. Aus diesen drei Stücken baut sich ein reifes soziales Leben auf, als Arbeitsgemeinschaft, unter gemeinschaftlicher Willensregelung, und hinsichtlich dieser unterstehend gemeinschaftlicher vernünftiger Kritik. Der allemal höhere Faktor verhält sich zum niederen als Form zur Materie. Die letzte Materie des sozialen Lebens ist also die sozialer Regelung bedürftige und fähige, gemeinschaftlich zu vollbringende Arbeit. Die Regelung erfolgt durch soziale Normen, in der loseren Form der Sitte (Konvention) oder der festeren des Rechts; und auf deren Gestaltung nach der Idee einer durchgehenden Einheit der Zwecke bezieht sich die Kritik sozialer Vernunft.

In ebenso viele Grundklassen sondern sich notwendig auch die verschiedenen, planmäßig ineinandergreifenden Funktionen, die in beständiger Selbsterneuerung das soziale Leben im ganzen erhalten d. h. fort und fort erneuern. Diesen Grundklassen von Funktionen entsprechen aber nicht notwendig (wie Plato glaubte) ebenso viele Klassen von Trägern dieser Funktionen. Denn dieselben Personen können an mehr als einer, und müssen normaler Weise an allen wesentlichen Grundfunktionen eines sozialen Lebens überhaupt teilhaben. Diesem gemäß unterscheiden wir die drei Grundklassen der wirtschaftlichen, der regierenden und der bildenden Thätigkeiten oder Berufe; deren jede also eine der drei Grundbedingungen des sozialen Lebens durch fortwährende Wiedererzeugung zu erhalten und zwar in gesundem Stande zu erhalten bez. zu bessern die Aufgabe hat. Diese greifen aber notwendig derart in einander, daß jeder dieser Berufe zugleich die übrigen für seine Zwecke in Anspruch nimmt und umgekehrt zu ihren Zwecken beizutragen hat, ohne darum seiner eigentümlichen Zweckbestimmung verlustig zu gehen. So gehört zur wirtschaftlichen Thätigkeit auch viel Regierung und Bildung, und ist sie umgekehrt erforderlich, um den letzteren die verfügbaren äußeren Mittel und Kräfte zu liefern, und so durchweg. Hieraus ergiebt sich, wie die bildenden Berufe, als von der Gemeinschaft ausgehend und wiederum auf sie zielend, sich dem sozialen Organismus als wesentliches Glied, und zwar normaler Weise als die beherrschende Funktion eingliedern. So hat es ganz klar schon Plato erkannt, der folgerecht als Ideal aufstellt, daß unter der Leitung der zur höchsten Bewußtheit sich erhebenden Bildung („Philosophie") das ganze Sozialleben (sein „Staat") sich zu einem einzigen Organismus der Menschenbildung gestalten müsse.

Dies besagt im letzten Grunde: daß die sozialen Ordnungen in planmäßigem Aufbau also gestaltet sein müßten, daß jeder in sie Hineinwachsende in der zugleich seiner individuellen Entwickelung zuträglichsten natürlichen Stufenfolge die den drei Grundformen menschlicher Aktivität entsprechenden Gemeinschaftsformen durchliefe und eben damit die wesentlichen Seiten des Menschentums in klarer

Einigkeit mit sich und der Gemeinschaft entwickelte. So weit nun das gegenwärtige soziale Leben von dieser seiner normalen Gestaltung noch entfernt sein mag, so lassen sich doch die Grundlinien eines solchen Aufbaues bereits klar erkennen. Die unterste Stufe sozialer Ordnung, die sachgemäß mit der wirtschaftlichen Funktion des Soziallebens in inniger Verbindung steht, ist die Familie. Diese ist daher zugleich die natürliche Stätte einer unmittelbar auf die gesunde Entfaltung des Triebslebens in der Richtung sozialer Arbeit gerichteten, die bewußte Regelung des Willens dagegen noch wenig in Anspruch nehmenden Erziehung; woraus die ganze Eigenart familienhafter Erziehung verständlich wird. (Sehr klar hatte Pestalozzi dies als ihre Bedeutung begriffen; s. die Schilderung der Wohnstubenerziehung der Gertrud, und vergl. den Art. Pestalozzis Sozialpädagogik.) Die zweite Stufe der Gemeinschaft, nämlich die bürgerliche, in der die Funktion der Regierung die allbeherrschende ist, hat sich eine ganz eigene, ihr gemäße Organisationsform zur Erziehung sozialen Willens in der Schule geschaffen, deren eigenartige Erziehungsweise wiederum hieraus, also aus der bevorzugten Inanspruchnahme des regelnden Willens überhaupt und zwar in vornehmlich sozialer Richtung, verständlich wird. Schulung jeder Art ist Disziplinierung des Willens, und diese geschieht, ganz nach dem Vorbild der bürgerlichen Ordnungen, durch soziale Willensäußerungen (Gesetze), welche eben bezwecken, den Willen des Einzelnen in der als sozial notwendig erkannten Richtung zu lenken. Eben damit ist es die Schule, durch die der Einzelne stufenmäßig in den Geist und Sinn der bürgerlichen Gemeinschaft selbst eingeführt und für sie reif gemacht wird. Der dritten und höchsten Stufe der Gemeinschaft, die ganz auf freier Vernunft der Einzelnen beruhen soll, kann dagegen nur eine ebenso freie Organisationsweise zur Pflege der Vernunft der Erwachsenen entsprechen. Daß die Freiheit der Vernunftbildung aber an sich durchaus nicht der Organisation widerstrebt, beweist zum wenigsten die Hochschule, die zur Zeit zwar nur für eine kleine Zahl Bevorzugter eine Stätte freier Bildung darstellt, aber das Muster abgiebt für umfassende, schließlich nationale Organisationen zur freien Bildungspflege der Erwachsenen. Die streng dem sozialen Ideal entsprechende Gestaltung aller drei Organisationsformen zur menschlichen Bildung ist erst zu erwarten von der annähernden Verwirklichung der ganzen sozialpädagogischen Idee des Staats. Doch lassen sich die Wege dahin auf jedem der drei Hauptgebiete deutlich genug schon jetzt erkennen. Die Familie strebt über die allzu starre private Abschließung sichtlich hinaus. Es existiert bereits im „Kindergarten" eine Form familienhafter Erziehung, die diese Starrheit des Familienbegriffs gerade in pädagogischer und zwar sozialpädagogischer Absicht zu überwinden die Tendenz zeigt, und es läßt sich leicht eine verallgemeinerte Organisationsform (auf der Grundlage von Familienverbänden, „Nachbarschaftsgilden") ausdenken, welche den Segen familienhafter Erziehung nach dem sozialen Ideal den Kindern der arbeitenden Klassen, die sie jetzt fast ganz entbehren müssen, allgemein sichern würde (vergl. wiederum Pestalozzi, Lienhard und Gertrud; auch die Bestrebungen Owens). Weit bestimmter hat die Schule den Weg einer organischen Gestaltung in sozialer Richtung seit einem Jahrhundert beschritten, indem wenigstens das Prinzip der „Nationalschule" nach und nach in allen fortschreitenden Nationen zum Siege gelangt ist, welche, nach Pestalozzis Gleichnis, erstlich das untere Stockwerk des Bildungswesens, die Elementarschule als wahre allgemeine Volksschule, menschenwürdig und den sozialen Aufgaben der Schulerziehung entsprechend zu gestalten, und dann auch den Aufstieg zu den ferneren Stockwerken, der höhern einschließlich der Hochschulbildung jedem allein nach dem Maße seiner Fähigkeit, nicht nach sonstigen, äußeren Vorrechten zu eröffnen bestrebt ist. Aber auch für die höchste Stufe zeigt die „Universitäts-Ausdehnung" der Länder englischer Zunge, die „Volkshochschule" der nordischen Länder deutlich die Richtung und zwar die soziale Richtung der schon angebahnten Entwickelung. Auf religiöser Grundlage hat übrigens längst die „Kirche" etwas dem Vergleichbares angestrebt und für eine frühere Stufe auch gewiß erreicht. Und wenn diese religiöse Grundlage gegenwärtig die Gemeinschaft in dem hier verstandenen Sinne eher erschwert und eine Besserung darin, die eine vollständige religiöse Erneuerung in zugleich nationaler und ganz volkstümlicher Richtung voraussetzen würde, schwerlich zu erhoffen ist, so darf man darum nicht weniger von dem, was auf früherer Stufe möglich war, den Schluß wagen auf das, was alsdann wieder möglich sein wird, wenn die soziale Entwickelung sich, ihrer eigenen innersten Ten-

denz folgend, der Höhe bewußter, vernunftgemäßer Gestaltung in entscheidender Weise genähert haben wird. Der Fortschritt der Bildungseinrichtungen ist ohne Zweifel, wie der der politischen Ordnungen, bedingt durch den Fortschritt der wirtschaftlichen Organisationen, durch irgend eine erträgliche Lösung der „sozialen Frage" im gewöhnlich gemeinten, eben wirtschaftlichen Sinne. Mit dieser aber wird er zur unabweislichen Notwendigkeit werden. Schließlich kann die gesamte Entwickelung des sozialen Lebens sich nur in einheitlicher Weise auf alle seine Grundfunktionen erstrecken. Und zwar hängt zuletzt der Fortschritt in jeder der bezeichneten Grundrichtungen ab vom Fortschritt der Erkenntnis und der Macht, die sie durch möglichst allgemeine Verbreitung gründlicher Bildung in den führenden Nationen der Erde zu erringen im stande ist. Die Arbeit an einer sozialen Gestaltung des Bildungswesens darf daher auf eine ferne wirtschaftlich-politische Umwälzung nicht warten, sondern sie muß einsetzen bei den gegebenen wirtschaftlichen und politischen Ordnungen, nur ohne sich ihnen unterzuordnen oder gar deren möglicher und notwendiger Weiterentwickelung sich entgegenzustemmen oder zu verschließen.

**4. Stoff und Form der sozialen Erziehung. Beitrag des Unterrichts zu ihr.** Die soziale Erziehung gliedert sich, wie alle Erziehung, in Übung und Lehre. Die Übung besteht in der unmittelbaren Einlebung in die sozialen Ordnungen nach ihrer natürlichen Stufenfolge, worüber das oben Gesagte hier genügen mag. Die Lehre muß aus der Übung hervorwachsen und bleibt zunächst ganz an sie angeschlossen; sie hat nur das, was man thut und lebt, auch zum Bewußtsein und Verständnis zu bringen und damit zu sichern und stetigem Fortschritt offen zu halten. Auf höherer Stufe aber muß sie dahin streben, sich zu einer systematischen und radikalen Erfassung des sozialen Lebens zu vollenden; da darf sie nicht mehr auf das, was unmittelbar in Übung kommt oder voraussichtlich kommen wird, beschränkt bleiben. Die Erkenntnis des sozialen Lebens aber bedarf einer doppelten, nämlich geschichtlichen und systematischen, zuletzt philosophischen Grundlage. Geschichte liefert die Thatsachen, auf welche die Erforschung des Soziallebens sich erstreckt, aber sie liefert nicht auch den schließlichen Maßstab der Beurteilung. Sie stellt die Probleme, aber vermag sie rein aus sich nicht zu lösen. Darum bleibt doch eine methodische und hinlänglich umfassende Geschichtskenntnis die unerläßliche Voraussetzung, um überhaupt das Problem der sozialen Entwickelung in nicht nur oberflächlicher Weise zu verstehen. Auf der Stufe der Schulunterweisung kann nun zwar ein wirkliches Geschichtsverständnis überhaupt nicht erwartet, allenfalls dem Interesse eine Richtung dahin gegeben und durch Einführung in die ersten vorbereitenden Anfänge der Geschichtserforschung das Verständnis der Aufgabe geweckt werden. Ganz verfehlt sind die Hoffnungen, die auf die Geschichte als „Gesinnungsunterricht", als eine Art sozialer Seelsorge hier und da gesetzt worden sind, direkt verwerflich aber ein Verfahren des Geschichtsunterrichts, welches auf Gefühlserwärmung durch ergreifenden „Vortrag" statt auf den „redlichen Gewinn" sachlicher Begriffe ausgeht. Die echte sittliche Wirkung des Unterrichts beruht gerade auf der strengsten, wahrheitsliebendsten Sachlichkeit; der Unterricht erzieht durch die Disziplin des Gedankens. Gemüt und Wille reagieren ungleich tiefer und nachhaltiger auf den selbst errungenen Begriff einer Sache, die ihre Größe in sich trägt, als auf ein begeistertes Einreden, das den Weg der Verstandesklärung umgehen zu dürfen meint. Das Verständnis des sozialen Lebens ist aber unerläßlich zugleich von philosophischer Seite vorzubereiten. Es mag paradox lauten, daß Philosophie dem Schulunterricht angehöre, während Geschichte für ihn zu schwer sei. Aber es ist hier wie dort nur von Vorbereitung des Verständnisses die Rede. Die philosophische Disziplin aber, die hier weit zuerst in Betracht kommt, ist die Ethik. Sofern nicht ein eigener Unterricht dafür angesetzt werden kann, sollte wenigstens beim deutschen Aufsatz oder der Lesung Platos u. s. f. die Gelegenheit zu ernster Erörterung ethischer Hauptbegriffe wahrgenommen werden. In die Ethik gehört aber der Aufbau der sozialen Ordnungen, denn diese sind zugleich sittliche Ordnungen, und ohne ihr Verständnis ist irgend ein volleres Verständnis gerade der nächstliegenden sittlichen Pflichten nicht zu gewinnen. Der Mangel einer geordneten Pflege dieses Verständnisses kann, gerade im sittlichen Interesse, durch nichts entschuldigt werden. Da nun aber in keiner dieser Richtungen ein Abschluß auf der Stufe des Schulunterrichts möglich ist, so bedarf es desto mehr eines sachlich tief eindringenden und durch die Art seiner Organisation mög-

lichst bis in alle Schichten dringenden ethisch-sozialen Volksunterrichts der Erwachsenen.

Daß auch in ästhetischer und religiöser Beziehung die soziale Auffassung der Erziehung neue und große Aufgaben stellt, sei hier nur angemerkt. Es wäre ja vergeblich, neue Schöpfungen der Kunst oder der Religion durch allgemeine Vorschriften hervorrufen zu wollen. Auf dem Boden eines intellektuell und moralisch gesunden Volkslebens würden sie spontan erwachsen.

**Litteratur:** Die hier vertretene wissenschaftliche Auffassung der Sozialpolitik findet man ausführlich entwickelt in des Verfassers Schrift: Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. (Stuttgart, Frommann), 1899. Vergl. ferner: „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik." (Freiburg und Leipzig, Mohr) 1894. „Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik" (im Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik Bd. VII, und sep., Berlin, C. Heymann, 1895.) „Über volkstümliche Universitätskurse (Universitätsausdehnung)" Alad. Revue II, S. 637 ff., 1896. — Nützliche Nachweisungen über heutige sozialpädagogische Praxis giebt A. Brückner, Erziehung und Unterricht vom Standpunkte der Sozialpolitik. (Berlin, Siemenroth & Worms) 1895. — Fr. Hummel, Was läßt sich zur Pflege einer gediegenen, echt volkstümlichen Bildung in den Arbeiterkreisen thun? Ein Aufruf zu einer Organisation der Volksbildung (Heilbronn, E. Salzer, 1893.) Vergl. den Art. Arbeiterbildung in diesem Handbuch. — James Russell, Die Volkshochschulen in England und Amerika, übs. v. O. W. Beyer. (Leipzig, Voigtländer.) 1895. — E. Schultze, Volkshochschulen und Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung. (Leipzig, Gg. Freund.) 1897 u. a. — Unter den pädagog. Zeitschriften hat „Die deutsche Schule" hr. v. Rißmann (seit 1897, Berlin-Leipzig, Klinkhardt), die „Sozialpädagogik" in ihr Progromm gesetzt. — Unter den Soziologen schenkt Ludwig Stein, Die soziale Frage im Lichte der Philosophie, (Stuttgart, Enke), 1897 den Gesichtspunkten der Sozialpädagogik volle Beachtung.

Marburg. Paul Natorp.

## Sozialpsychologie

s. Völkerpsychologie

## Soziologie und Pädagogik

1. Erziehung und Gesellschaft. 2. Notwendigkeit der Soziologie neben der Anthropologie. 3. Die Soziologie ist identisch mit der Philosophie der Geschichte. 4. Die Abhängigkeit der Soziologie von mehreren Spezialwissenschaften. 5. Was jetzt Soziologie, heißt ursprünglich „Politik". 6. Saint-Simon der Begründer der Soziologie. 7. A. Comte, der Urheber des ersten soziologischen Systems. 8. H. Spencer. 9. Notwendige Rücksicht des Pädagogen auf die Soziologie: A. in Auswahl des Unterrichtsstoffes, B. in der Gliederung des Schulsystems, C. in der sittlichen Erziehung.

**1. Erziehung und Gesellschaft.** In meinem Artikel: „Erziehung und Gesellschaft" (Band II dieses Handbuchs, S. 33—44) wurde auf die Thatsache hingewiesen, daß die Erziehung wie die Sittlichkeit ein Erzeugnis der menschlichen Gesellschaft ist, daß sie die geistige Fortpflanzung — ja man könnte sagen, da die Gesellschaft überhaupt ein geistiges Wesen ist, das die physischen Einheiten nicht schafft, sondern voraussetzt, — daß sie schlechthin die Fortpflanzung der Gesellschaft bedeutet. Es wurde ferner hervorgehoben, daß damit ein doppelter Zusammenhang der Erziehung mit der Gesellschaft gegeben ist: 1. „ein äußerlicher, indem die äußeren Anstalten der Organisation der Erziehung von gesellschaftlichen Mächten abhängen, 2. ein innerer, indem der Inhalt des Erziehungswerkes teils durch den Inhalt des sozialen Lebens bestimmt wird, teils auf diesen bestimmend zurückwirkt." (A. a. O. S 34.) Es wurde dann dieser Zusammenhang, für die Geschichte der abendländischen Erziehung wenigstens, in den allergröbsten Zügen nachgewiesen.

**2. Notwendigkeit der Soziologie neben der Anthropologie.** Die menschlichen Gesellschaften sind nun Gegenstand einer besonderen Wissenschaft, der „Soziologie", wie ihr von A. Comte geprägter, sprachlich (weil halb griechisch halb lateinisch) nicht glücklicher, aber jetzt unausrottbar gewordener Name lautet. Eine solche Wissenschaft scheint zunächst überflüssig neben denen, die von der die Gesellschaft zusammensetzenden Einheit, vom Menschen handeln. Die Anthropologie oder Lehre vom Menschen im weitesten Sinne — Anatomie, Physiologie, Psychologie und Ethnologie umfassend — scheint genügend, um auch das festzustellen, was vom Menschen nicht in seiner Vereinzelung, sondern in seiner kollektiven Erscheinungsform gilt. Es scheint, daß der kollektive Mensch, die Gesellschaft, nur die einfache Summierung der aus der Anthropologie bekannten Eigenschaften des Einzelnen darstelle.

Aber dies ist ein Irrtum. Vielmehr entwickelt die Gesamtheit Erscheinungen, die sich aus den Eigenschaften der Einheiten nicht ableiten lassen, sondern erst durch die Verbindung und besonders durch die Dauer der Verbindung entstehen. Schon in der unorganischen Welt findet dies statt. Die Chemie vermag nicht

aus dem Verhalten der Elemente das Verhalten neuer Zusammensetzungen vorauszusagen. Wasserstaff und Sauerstoff z. B., beide gasförmig, ergeben zusammen das nicht gasförmige sondern flüssige Wasser. Erst recht gilt dieselbe Wahrheit in der organischen Welt. Es ist unmöglich, aus den Eigenschaften und den Funktionen einer einfachen Zelle, etwa einer Amöbe, alle die Eigenschaften und Funktionen zu erschließen, die an den Zellen eines vielzelligen, auch nur ein wenig höheren Tieres in ihrer mannigfachen Arbeitsteilung sich zeigen, obgleich diese alle aus der Teilung einer einfachen, amöbenähnlichen Eizelle entstanden sind. Noch viel weniger also ist zu erwarten, daß die an sich schon sehr zusammengesetzten und darum der Veränderung sehr fähigen Elemente, aus denen die Gesellschaft besteht, die einzelnen Menschen, durch die Thatsache ihrer dauernden Verbindung unberührt bleiben werden. Vielmehr ist zu vermuten, daß in ihnen Eigenschaften und Tendenzen entstehen werden, die für eine vereinzelte Existenz unmöglich und darum nicht aus ihr abzuleiten, sondern nur an den Gesellschaften selbst in ihrem Leben zu beobachten sind. Eine soziale Thatsache z. B. wie die Anerkennung und Verehrung sittlicher Götter seitens aller Mitglieder einer Gesellschaft, aller Volksgenossen ist nicht aus den seelischen Dispositionen des isolierten Menschen zu erklären. Ein solcher würde höchstens zur Verehrung der Naturkräfte als solcher gelangen, wie die Götter ursprünglich auch nichts weiter als Geister der Toten oder personifizierte Naturkräfte sind. Die sittliche Bedeutung der ursprünglichen Naturgötter ist wie die Sittlichkeit selbst eine Schöpfung des Menschen in seiner kollektiven Existenz, der Gesellschaft. Die eigentümliche seelische Verfassung einer von körperlichen Arbeiten befreiten, geistig arbeitenden Klasse, die eigentümlichen Neigungen, die durch ein rein geistiges Wirken erzeugt werden, ihre Tendenzen zu einem nervös feineren Leben, zur Humanität, zur Friedlichkeit des Daseins, auch zur Absonderung vom übrigen Volke, dies alles sind Thatsachen, die aus der notwendig immer und ewig naturwüchsig bleibenden isolierten Existenz — wenn sie je bestanden hätte — sich nie erklären ließen. Sie werden erst möglich durch die nur in der Gesellschaft mögliche Arbeitsteilung. So bleibt nichts weiter übrig, als die Erscheinungen, die der kollektive Mensch zeigt, von denen, die der einzelne darbietet, unabhängig zu erforschen; es ist damit der Gegenstand einer neben der Anthropologie selbständigen Wissenschaft, der Soziologie erwiesen. Von konkreten Einzelthatsachen der Soziologie des Abendlandes sind in meinem oben genannten Artikel einige enthalten, die ich als Beispiele zu betrachten bitte.

**3. Die Soziologie ist identisch mit der Philosophie der Geschichte.** Diese Sozialogie fällt — wegen Identität des Objekts und der Aufgabe — vollkommen zusammen mit dem, was man vor ihr Philosophie der Geschichte genannt hat oder wenigstens mit dem, was man mit Recht so nennen kann. Denn die Geschichte bezieht sich nicht auf Erkenntnis jedes einzelnen Menschen — das wäre eine unendliche, unlösbare Aufgabe, — auch nicht auf Erkenntnis des Menschen als Gattungswesens, — das ist Aufgabe der Anthropologie — sondern auf Erkenntnis des Menschen als Mitgliedes einer Gesellschaft, als welches er den Kampf ums Dasein führt und uns in der Geschichte immer (nie isoliert!) entgegentritt. Man kann sagen, auch die Geschichte hat nur die Gesellschaften zum Gegenstande, den einzelnen nie als solchen, sondern nur soweit er für eine Gesellschaft entweder typisch oder führend ist. Und die Philosophie der Geschichte ist nichts weiter als die Summe der allgemeinen, den einzelnen geschichtlichen Gebieten gemeinsamen Wahrheiten, wie die Naturphilosophie nichts von der Naturwissenschaft spezifisch Verschiedenes, sondern nur die Summe ihrer allgemeinsten Erkenntnisse ist. Also auch die Philosophie der Geschichte, ja streng genommen, die Geschichte selbst als Wissenschaft bezieht sich wie die Sozialogie nur auf die Natur und die Entwickelung der Gesellschaften. Aber, wie die Geschichte jetzt existiert, verwechselt sie oft die Aufgabe der Wissenschaft mit der der künstlerischen Darstellung, d. h. sie stellt den Einzelnen dar, nicht bloß, so weit er für die Gesamtheit typisch oder führend ist, sondern auch in seinen für die Gesamtheit gleichgiltigen Zügen, sie nähert sich aus menschlicher Teilnahme sehr oft den Aufgaben des Romans. Z. B. der Biograph Newtons berichtet nicht bloß von seinen Entdeckungen, die in die Geschichte der Astronomie eingriffen, sondern auch von seinen Erklärungen des Propheten Daniel und der Apokalypse, die, weil reine, willkürliche Phantasieen, ohne jeden Erfolg waren. Der Geschichtsschreiber der Athener beschreibt von Perikles nicht bloß seinen Charakter und seine Bildung, die, wenn auch Ergebnisse individueller

Entwickelung und Ausprägung, doch in der Erziehung und im gesamten Geistesleben seiner Zeit wurzeln und darum von geschichtlicher Bedeutung sind, sondern er berichtet auch von der spitzen Form seines Kopfes, also einer bloß anthropologischen Thatsache, die für die geschichtliche Entwickelung völlig gleichgiltig ist. Dieser menschlich berechtigte, aber wissenschaftlich nicht gebotene Hang des Historikers zur künstlerischen Darstellung des Individuellen hat es bewirkt, daß die Geschichtswerke, die bisher den Bestand der Wissenschaft bilden, von den soziologischen Werken sich so sehr unterscheiden.

W. Wundt hat in seiner Logik (II², 2, S. 438) Soziologie und Geschichte oder Geschichtsphilosophie in der Weise trennen wollen, daß er der ersten die Zustände, der letzten die Vorgänge, die zu den Zuständen geführt haben, als Thema zuweist. Aber es ist klar, daß dann die Soziologie immer eine höchst unvollkommene, bloß beschreibende Wissenschaft bleiben müßte, da nur die Betrachtung der Vorgänge eine über die Beschreibung hinausgehende, erklärende Wissenschaft ermöglicht. In der That fällt es auch Wundt schwer seine Scheidung aufrecht zu halten. Er giebt zu, daß „an eine prinzipielle Scheidung zwischen sozialen und historischen Gesetzen nicht gedacht werden kann".

**4. Die Abhängigkeit der Soziologie von mehreren Spezialwissenschaften.** Freilich ist nun das soziale Leben eine sehr komplizierte Erscheinung. Es ruht auf sehr mannigfaltigen äußeren Bedingungen: der Lage des Landes, seinem Klima, den Rassenanlagen der die Gesellschaft bildenden Menschen. Es faßt ferner sehr verschiedenartige Entwickelungsreihen in sich: den Fortschritt der Ökonomie von der Lebensfristung durch wilde Früchte bis zu der modernen Technik und dem modernen Luxus, die politische Entwickelung von der einfachen Horde bis zum heutigen kunstvollen Staate, das religiöse Leben vom Geisterglauben bis zur modernen Religion der Gesinnung, die Geschichte der bildenden Künste von der Tätowierung des eigenen Körpers bis zur gedankentiefsten Historienmalerei, und die Geschichte der Dichtkunst vom Siegesgesang des Wilden bis zum weltgeschichtlichen Drama oder zur philosophischen Gedankenlyrik, den Werdegang der Wissenschaft vom Animismus bis zur modernen Philosophie. Jede dieser Entwickelungsreihen ist ausreichend, Gegenstand einer oder mehrerer besonderen Wissenschaften zu sein und ist es thatsächlich. Die Soziologie muß darum bei sehr vielen Wissenschaften in die Schule gehen und ihre Ergebnisse verwerten, um auf die ihr eigenen Hauptfragen antworten zu können: Auf welche Ursachen ist das Entstehen, Gedeihen und Verfallen einer sozialen Ordnung zurückzuführen? Sie gleicht hierin der Geographie, die ebenfalls von der Mathematik, der Astronomie, der Geologie, Mineralogie, der Botanik, der Zoologie, der Ethnographie, der politischen Geschichte, der Volkswirtschaftslehre und der Statistik Wahrheiten entlehnen muß, um sie zu einem Gesamtbilde der Erde zu vereinigen. Aber die Geographie ist notwendig als Orientierung über die Erde und was zu ihr gehört, das äußere Medium, auf das der Mensch zu wirken hat. Und nicht minder notwendig ist die Soziologie als Erkenntnis des inneren Mediums, in dem er lebt, von dem er fortwährend Einwirkungen empfängt, auf das er auch selbst einzuwirken hat. Wie ohne Geographie der Mensch blind wäre in Bezug auf seine räumliche Ausbreitung, so wäre er ohne Soziologie blind in seinen Beziehungen zu seinen Mitmenschen. Die Ethik hat in dieser Hinsicht vor allem das gewissermaßen zeitlose Ideal des Verhaltens zu geben, die realen jeweilig vorhandenen Verhältnisse, auf die die idealen Prinzipien anzuwenden sind, lehrt die Soziologie.

**5. Was jetzt Soziologie, hieß ursprünglich „Politik".** Die Soziologie ist so alt wie die Philosophie. Nur war sie ursprünglich, wie jede Wissenschaft, auf die Praxis gerichtet, sie wollte über die Gestaltung der Gesellschaft belehren, in der der Philosoph lebte, besonders der am wichtigsten erscheinenden Seite derselben, der staatlichen Verfassung. So ist Platos „Staat", nicht minder sein Dialog über die Gesetze, schon ein System der Sozialogie, der Staat ein ganz ideales, die Gesetze ein mehr reales, dessen unmittelbare Ausführung Plato für möglich hielt. Aristoteles giebt beides, die Beschreibung der Wirklichkeit und die Konstruktion des Wünschenswerten und zugleich Möglichen, faßte auch zuerst beides, Beschreibung und Konstruktion, unter dem Namen „Politik" zusammen. Alle auf die Gesellschaft gerichtete Philosophie hat nach ihm diesen Namen bewahrt und, wie er, in der Lehre von praktischen Verbesserungen einen Teil, meist sogar den größeren Teil ihrer Aufgabe gefunden. Selbst Montesquieu, der in seinem „Geist der Gesetze" so oft rein be-

schreibend verfährt, hat doch allerlei Verbesserungen der bestehenden Staatsverfassung Frankreichs und besonders auch der Verwaltung und des Strafrechts im Auge. Zugleich blieb eben der Staat, die Art und Weise der Regierung, im Mittelpunkte der Betrachtung.

**6. Saint-Simon, der Begründer der Soziologie.** Erst die Wechselfälle der französischen Revolution, die von 1789—1814 nicht weniger als 10 verschiedene Verfassungen Frankreichs ins Leben rief, erweckten in einem grübelnden Denker, H. Saint-Simon, der, — ein Verwandter des französischen Königshauses, — als Pair von Frankreich geboren, als Bettler starb, starken Zweifel an der Wichtigkeit der politischen Verfassung. Er fand, daß zwei andere Faktoren für das Glück der Völker wichtiger seien: 1. die jeweilige Verteilung des Eigentums, 2. die jeweilige Weltanschauung, besonders die jeweiligen moralischen Ideen. Seine neue Politik sollte positiv, naturwissenschaftlich sein, d. h. nur auf beobachteten Thatsachen beruhen. Auf praktische Anwendung seiner Theorie verzichtete er nicht; sie war ihm der wesentliche Zweck seines Lebens. Infolge seiner wissenschaftlichen Richtung aber war er allem Radikalismus so abhold, daß er, der der Vater des modernen Sozialismus genannt wird, nach heutigem Sprachgebrauche nur zu den „Sozialreformern" zu rechnen wäre.

**7. A. Comte, der Urheber des ersten soziologischen Systems.** Daß Saint-Simon die Minderwertigkeit der politischen Verfassung für das Ganze des sozialen Lebens erkannte, ist sein bleibendes Verdienst. Was er sonst an neuen Einsichten über das Wesen der Gesellschaft erworben hatte, war nicht zu einem System verbunden. Systematisiert wurde es erst von seinem Schüler Auguste Comte. Dieser benutzte dazu einen neuen ordnenden Gedanken, den er zu den Anschauungen Saint-Simons hinzufügte, die Auffassung der Gesellschaft als Organismus. In beschränktem Sinne war diese Auffassung alt. Schon seit dem klassischen Altertum war die Gesellschaft dem Organismus verglichen worden, aber nur dem menschlichen Organismus, sie wurde als ein Mensch im großen betrachtet. Comte that einen Schritt vorwärts, indem er sie dem Organismus im allgemeinen gleichsetzte, also in ihr, wie im Reiche der tierischen Organismen, eine Stufenfolge von Formen annahm, die einen Fortschritt vom Niederen zum Höheren darstellten. Er befestigte damit die objektive, der Angemessenheit an die Zeitverhältnisse Rechnung tragende Schätzung, die schon Saint-Simon jedem sozialen System der Vergangenheit, auch dem von der Aufklärung verachteten Mittelalter, hatte zu teil werden lassen. Wie ein niederes Tier für seine Zwecke nicht unvollkommner ist, als ein höheres für die seinigen, so schien ihm auch jede frühere Ordnung der Gesellschaft, die auf bestimmten folgerichtig durchgeführten Ideen ruhte, ein berechtigtes Glied in der Kette der Entwickelung.

Diese Entwickelung vor allem war es, die er in der Zoologie Lamarcks und anderer gefunden hatte und in der Geschichte des sozialen Organismus wiederfand. Er sah in ihr das auszeichnende Merkmal der menschlichen Gesellschaften. Die Tiergesellschaften ändern sich nicht, ein Bienenstaat z. B. hat noch heute dieselbe Verfassung und dieselbe Arbeitsteilung wie vor vielen tausend Jahren. Die Tiergesellschaften haben nur Statik, d. h. Ordnung, aber keine Dynamik, keinen Fortschritt. Und die soziale Dynamik, d. h. die Lehre vom Fortschritte der menschlichen Gesellschaften wird ihm nun der wesentliche Teil seines Systems.

Jeder Fortschritt aber muß eine treibende Kraft haben. Welches ist diese nun bei Comte? — Alles was der Natur angehört, Rassencharakter, Boden, Klima, auch das Wachstum der Bevölkerung, wirkt stets nur sekundär, das letzte besonders auf den Fortschritt der Arbeitsteilung. Der eigentliche Kern, aus dem die soziale Ordnung emporwächst, mit dessen Veränderung sie sich selbst ändert, ist die jeweilige Weltanschauung der Gesellschaft. Und zwar geschieht die Entwickelung der Weltanschauung nach dem berühmten Gesetz der 3 Stadien, das Comte im Jahre 1822 entdeckt zu haben glaubte, das aber im wesentlichen schon von Turgot, dem berühmten Minister Ludwigs XVI. ausgesprochen worden ist, und dahin lautet, daß die menschliche Weltanschauung einen notwendigen Gang vom theologischen Stadium durch das metaphysische hindurch, in dem sie sich jetzt befinde, zum positiven machen müsse. Das theologische Stadium wird wiederum in 3 aufeinander folgende Epochen, die fetischistische, die polytheistische und die monotheistische eingeteilt. Comte bemüht sich nun nachzuweisen, wie aus dem jeweiligen Stande der Ansichten von der Welt die gesamte Kultur einer Zeit hervorgehe, wie z. B. im klassischen Altertum die Feindschaft der Völker, Häufigkeit der Kriege, Überhandnehmen der Sklaverei, Luxus,

wirtschaftliche Ungleichheit, Schwäche des wegen der Vielheit der Götter uneinigen Priestertums, Vereinigung der geistigen und der weltlichen Gewalt in denselben Händen, nach Comte ein besonders folgenschwerer Zustand, aber auch Anregung der Phantasie durch die Vielheit der Göttergestalten und hohe Blüte der Kunst, wie alles dies notwendige Ergebnisse des antiken Polytheismus seien. Von allen Systemen der Vergangenheit scheint ihm das katholische System des Mittelalters das vollkommenste, besonders wegen der Trennung der Gewalten und der einheitlichen Gestaltung der Erziehung (d. h. der geistigen Leitung auch der Erwachsenen) durch das katholische Priestertum. Freilich konnte dieses System nur so lange dauern als die Weltanschauung des Katholizismus dem Stande des Wissens angemessen war. Vom Ende des Mittelalters bis zu seiner Gegenwart sah Comte nur die Metaphysik herrschen, ein bloß dem Übergange dienendes, zerstörendes Prinzip, zu dem er auch den Protestantismus rechnet. Eine neue endgiltige Ordnung wird nach seiner Lehre erst entstehen, wenn der Positivismus, d. h. die auf die positiven Wissenschaften gegründete Weltanschauung Comtes, durchgedrungen sein und sich aus den ihm anhängenden Philosophen eine neue, dem Klerus des Mittelalters ähnliche „geistliche Autorität" gebildet haben wird. Dann wird unter deren Wirksamkeit eine neue, die gesamte Menschheit umfassende soziale Ordnung entstehen, eine neue, bessere Einrichtung der Wirtschaft wird wesentlich durch sittliche Beweggründe durchgeführt werden, und die Kunst wird sich von neuem erheben, da ihr würdige Gegenstände der Idealisierung nicht fehlen werden.

Dieses Gesetz der drei Stadien, das so die Grundlage der Lehre Comtes bildet, ist freilich kein Gesetz. Wäre es ein solches, so müßte es über die nächste Zukunft hinaus eine weitere Entwickelung erschließen lassen, während bei Comte nach Erreichung des Positivismus nichts Weiteres möglich scheint. Denn jedes Gesetz ist heuristisch, es eröffnet unbegrenzte Aussichten auf das, was noch geschehen wird. Was Comte also Gesetz nennt, ist nur eine schematische Darstellung der Thatsachen. Aber selbst die Durchführung dieses Schemas ist nicht frei von Irrtümern und verwertet keineswegs alle die Wahrheiten, die über die Geschichte der Religionen, der Verfassungen und der Philosophie zu seiner Zeit schon bekannt waren. Aber er hat das Thema der neuen Wissenschaft, für die er nach seiner logischen und zugleich zeitlichen, vom Einfachen zum Verwickelten fortgehenden Ordnung der Wissenschaften den Moment gekommen glaubt, richtig gestellt, ihr und zugleich der eigentlichen Wissenschaft der Geschichte die Aufgabe richtig gewiesen: Kausale Verknüpfung der aufeinanderfolgenden sowie der nebeneinander bestehenden Zustände aller Teile des sozialen Lebens, und daraus zu gewinnender Ausblick in die Zukunft.

**8. H. Spencer.** Nach Comte ist H. Spencer derjenige, der mit dem meisten Erfolg die Soziologie behandelt hat, und zwar, wie er behauptet, von ihm völlig unabhängig. Auch er geht von der Analogie zwischen tierischem Organismus und Gesellschaft aus und führt sie viel weiter als Comte in alle Einzelheiten durch. Wie der Organismus ein ernährendes, ein verteilendes, ein die Beziehungen nach außen und ein andres, die Bewegungen im Innern regelndes Organsystem hat, so hat nach Spencer auch die Gesellschaft drei entsprechende Systeme: Wirtschaft, Handel, Regierung. Und wie die Organsysteme, je weiter man in der tierischen Rangordnung aufsteigt, immer komplizierter werden, so auch die Systeme einer Gesellschaft, je höher sie entwickelt ist. Nach diesem Gesichtspunkte hat Spencer die in der Erfahrung gegebenen Gesellschaften klassifiziert. Erschöpfend aber ist seine Beschreibung und seine Klassifikation nur für die Naturformen der Gesellschaft, wo er über diese hinaus zu den eigentlichen Kulturepochen der Gesellschaft fortgeht, übersieht er ganz und gar die selbständig gestaltende Kraft des Geistes. Die einer Gesellschaft gemeinsamen Ideen, die doch nach seiner Analogie den Erregungen des tierischen sensiblen Nervensystems entsprechen, werden im System der Analogie gar nicht berücksichtigt, er kennt überhaupt nur das Geistesleben primitiver Völker, das entweder Personifizierung der Natur oder die primitive Philosophie des Todes ist, das Geistesleben der höheren Stufen, welches von der Natur unabhängiger also ein spezifisch verschiedenes ist, und seine bewußten Rückwirkungen auf die Gesellschaft hat er durchaus nicht gewürdigt. Er, nicht Comte, ist in der Soziologie der Vertreter des reinen Naturalismus. Dieser irrige Naturalismus führt ihn auch in Bezug auf die praktische Politik zum blinden Vertrauen auf die „natürliche" Entwickelung, zur strengen Abweisung jeder, auch der geringsten Ein-

mischung des Staates in die Wirtschaft und die Erziehung, zur Verurteilung aller öffentlichen „Wohlfahrtseinrichtungen", und jeder über ein Minimum hinausgehenden Armenpflege, die der „wohlthätigen Auslese der Natur" hinderlich sei, kurz zu jenem ganzen „administrativen Nihilismus", wie Huxley Spencers Abscheu vor staatlichen Eingriffen genannt hat.

Der Naturalismus Spencers zeigt eine gewisse Ähnlichkeit in der Tendenz mit der sog. von K. Marx und Fr. Engels formulierten und von ihrer Partei, der Sozialdemokratie, verbreiteten „materialistischen Geschichtsauffassung", obwohl jener ganz anderen Ursprungs als diese ist. Beide leugnen, daß die naturwüchsigen Triebe des Menschen durch selbständige, der Gesellschaft gemeinsame Ideen reguliert würden; höchstens giebt Spencer zu, daß der Einzelne durch Ideen geleitet werden könne, während nach Marx und den anderen Vertretern des sog. historischen Materialismus sowohl im Einzelnen als auch in der Gesamtheit die Ideen nur Erzeugnisse, aber nicht Beherrscherinnen der ökonomischen Lage sind. Beide Richtungen irren über die Bedeutung der Ideen und beide sind darum zu bekämpfen. Es ist auch bereits eine Reaktion gegen Spencers Naturalismus eingetreten, die sich an die Namen der amerikanischen Soziologen L. F. Ward und F. H. Giddings anknüpft und in Deutschland hoffentlich noch gründlicher und bewußter durchgeführt werden wird.

**9. Notwendige Rücksicht des Pädagogen auf die Soziologie.** Fragen wir nun nach den Beziehungen der Soziologie zur Pädagogik, so ist ja zunächst klar, daß die Pädagogik nicht für irgend ein abstraktes Allerweltsleben, sondern nur für die künftige Mitgliedschaft in einer ganz bestimmten Gesellschaft erziehen kann und daß sie in dreifacher Hinsicht auf die Gesellschaft, in der und für die erzogen wird, Rücksicht nehmen muß:

A. In der Auswahl des Unterrichtsstoffes. Sie muß in der Auswahl der Lehrgegenstände, in der Aufstellung der Schulsysteme und der Lehrpläne Rücksicht nehmen auf die Kenntnisse, welche der ganzen Gesellschaft oder allen Klassen der Gesellschaft notwendig sind. Die Schule soll zwar nicht Fachschule sein, die für irgend einen Spezialberuf vorzubereiten hätte, andererseits aber darf sie nicht nach dem falschen Ziel einer lediglich formalen Bildung streben, bei der der Stoff des Unterrichts ganz gleichgiltig wäre. Vielmehr muß die Auswahl des Stoffes nach seinem Werte für das Leben geschehen und eine solche Auswahl wird den Erwerb formaler Bildung nicht ausschließen, da jeder Stoff in gewisser Richtung formal bildend wirkt. Einen Stoff, der schlechthin, für alle geistigen Fähigkeiten formal bildend wäre, wie die Neuhumanisten von den klassischen Sprachen rühmten, giebt es nicht. Vielmehr geben die Sprachen nur Worte und Worte decken sich mit Vorstellungen, aber in den fremden Sprachen nicht in derselben Weise wie in der Muttersprache, so daß mannigfache Vergleichungen der Wortsphären und damit auch der Vorstellungsinhalte stattfinden müssen, und das formale Ergebnis wie übrigens auch bei der Geschichte und jeder anderen Geisteswissenschaft eine Übung in der Analyse geistiger, innerer Inhalte sein wird. Ebenso wird das zweite große Gebiet des Wissens, die Naturwissenschaft, eine Übung in der Analyse äußerer Gegenstände zur Folge haben. Und das dritte Gebiet, das man noch unterscheiden kann, die Mathematik, giebt erfahrungsgemäß ein drittes Element formaler Bildung, das Bedürfnis nach strengster folgerichtiger Deduktion, freilich mehr das Bedürfnis danach als die allgemeine Fähigkeit dazu, da nur wenige Gebiete des Wissens so einfache, qualitätslose Begriffe, wie die der Mathematik, zum Gegenstande haben und darum auf den meisten anderen Gebieten die Vereinfachung und die strenge Deduktion nur durch kunstvolle Abstraktion (mit Hilfe der von den Sprachen gelernten Analyse) zu stande kommen oder ganz unmöglich sind. Wenn der Unterricht aus diesen drei Wissensgebieten seine Stoffe mischt, so wird die formale Bildung eine allseitige sein. Da er aber um dieser willen nicht jede Wissenschaft aufzunehmen braucht, so wird ihm immer noch, unbeschadet der formalen Bildung, eine große Freiheit der Auswahl möglich sein. Und hier muß die soziologische Rücksicht eintreten. Ein Gegenstand des Wissens hat nicht für jede Gesellschaft die gleiche Bedeutung. Für das Mittelalter, in dem jeder Kanton für sich lebte, mit fernen Ländern wenig, mit andern Erdteilen gar keine Beziehungen hatte, war die Geographie im Schulunterrichte entbehrlich, heutzutage, wo fast alle Teile der Erde mit einander verkehren, ist sie wichtig, gehört sie zu den für das spätere Leben förderlichen Wissenszweigen. Für das 18. Jahrhundert war die Technologie noch nicht sehr

umfangreich, ein Schulunterricht darin zur Not nach entbehrlich, man konnte später die nötigen Kenntnisse noch nachholen. Gegenwärtig aber hat die Technologie besondere Hochschulen, sie ist äußerst bunt und mannigfaltig; wer nicht Techniker von Fach ist und auf der Schule, beim physikalischen und beim chemischen Unterricht, nicht gewisse Anschauungen oder wenigstens Kenntnisse empfangen hat, der wird von der Fülle der Erscheinungen so verwirrt, daß ihm die ganze Welt der Industrie ewig fremd bleibt. Wichtige Fragen des öffentlichen Lebens, wie etwa die vor kurzem geplante Verstaatlichung der preußischen Kalibergwerke, die Notwendigkeit besonderen Arbeiterschutzes in manchen chemischen Industrieen, gehen dann nicht bloß über das Urteil eines solchen technologisch ganz naiven Staatsbürgers, sondern auch über seine Fähigkeit sich ein Urteil zu bilden hinaus. Denn das Studium technologischer Schriften setzt einen gewissen Bestand von Begriffen voraus. So ist die Auswahl der Unterrichtsfächer nicht bloß eine psychologische oder ethische, sondern auch eine soziologische Frage.

B. In der Gliederung des Schulsystems. Wenn so die Stoffe ausgewählt sind, so entsteht die weitere Frage, ob eine Abstufung der Schulen geboten und nach welchen Prinzipien sie gegebenen Falls einzurichten wäre. Auch hier kann nur die Soziologie Antwort geben. Daß es nur eine einzige Art Schulen gebe, wird sie weder erlauben noch fordern wegen der Wichtigkeit des grundlegenden Prinzips der sozialen Arbeitsteilung, das nicht bloß Verschiedenheit der Zweige, sondern auch der Stufen der Thätigkeit, also auch verschiedene Vorbereitung dazu zur Folge hat. Wohl aber wird die Soziologie verlangen, daß die für alle notwendige elementare Bildung nicht in verschiedenen Schulen gegeben werde, daß vielmehr den ersten Unterricht alle in einer, dann erst wirklich allgemeinen Volksschule empfangen. Sie wird darauf hinweisen, daß Einigkeit aller Mitglieder einer Gesellschaft für ihren Bestand durchaus notwendig ist, daß die Arbeitsteilung und die Verschiedenheit des Besitzes, auch des religiösen Bekenntnisses genügend viele trennende und Eifersucht erregende Momente bilden, eine Vermehrung derselben also zu verhindern und alles, was ohne Schaden des Ganzen vereinigend wirken kann, zu fördern ist. Für eine wirklich allgemeine Volksschule liegt es auch in ihrem Begriffe, daß sie ebenso viele Gegenstände als die höheren Schulen (wenn auch nicht alle Sprachen, sondern nur die Muttersprache) in elementarer Behandlung zu lehren habe. Sie muß eine abgeschlossene und wenn auch nicht graduell, so doch qualitativ der „höheren" ebenbürtige Bildung geben. Mit Recht sagt Schleiermacher, der von allen Pädagogen am meisten die sozialogischen Beziehungen im Auge behält, in diesem Sinne: „Die Hauptsache ist, daß die Erziehung ein gleichmachendes Prinzip ist, und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend ist sie aber nur, insofern sie erhebend ist, die niedere Klasse der höheren nähernd"; mit Recht hat er darum jede Verminderung der Fächer des Volksschulunterrichts seiner Zeit gemißbilligt. Es ist der Geist Platos, den Schleiermacher sein Leben lang studiert hat, der in ihm nachwirkt. In demselben Geiste wünschte Schleiermacher auch, daß die Auswahl zum Besuche der höheren Schulen möglichst nach Fleiß und Fähigkeiten stattfinde, ein Wunsch, der freilich sich für absehbare Zeit mit einer blassen Annäherung an seine Erfüllung in der Weise wird begnügen müssen, daß wenigstens hervorragenden Talenten die Wissenschaft zugänglich gemacht wird.

C. In der sittlichen Erziehung. Aber nicht bloß die Wahl der Unterrichtsstoffe und die Gliederung des Schulwesens, auch die sittliche Erziehung muß sich nach den Bedürfnissen der Gesellschaft richten. Jede Gesellschaft verlangt ihrer eigentümlichen Verfassung gemäß die eine Tugend mehr als die andere, und der Erzieher muß vor allem in seinem Zögling diejenigen Dispositionen pflegen, die ihm die Existenz in der jeweiligen Gesellschaft ermöglichen. Z. B. eine Gesellschaft des freien Wettbewerbes, ohne feste ständische Gliederung, ohne die mannigfachen Schranken, die früher den Lebensweg des einzelnen einengten, aber auch sicherten, eine solche Gesellschaft, wie sie jetzt in Westeuropa besteht, verlangt nicht in erster Linie Gehorsam und Unterordnung, wie etwa die Gesellschaft des Mittelalters, sondern vor allem Selbständigkeit des Urteils und des Handelns und regen Unternehmungsgeist, und schon die Schule muß, so weit es ihr möglich ist, diese Eigenschaften fördern.

Den positiven und berechtigten Tendenzen, die innerhalb der Gesellschaft wirken, muß die Schule entgegenkommen. Aber freilich darf sie sich von dem, was sie vorfindet, nicht beherrschen lassen, sie muß eine ideale Moral festhalten gegenüber den negativen zerstörenden

Strebungen, die in keiner Gesellschaft fehlen. Der heutige allgemeine Wettbewerb z. B. begünstigt die Entwickelung des Egoismus, die Anhäufung von Gütern und besonders die beständige Vermehrung immer mannigfaltigerer Gelegenheiten des Vergnügens lockt zur Überschätzung des Genusses, die Auflösung der früheren patriarchalischen Verhältnisse führt zu früher äußerer Selbständigkeit, die nicht immer mit der nötigen inneren Selbständigkeit und der Einsicht in die wahren Werte des Lebens verbunden ist, der große Aufschwung der Wissenschaft läßt den Segen der Religion oft übersehen. Um so mehr ist es Sache der Pädagogik den Stab nach der anderen Seite zu biegen. Hingebung an ein selbstgewähltes sittliches Ziel, Erkenntnis und Schätzung des Innenlebens und aller geistigen Güter, Abwendung von sinnlicher Genußsucht, Geduld, Bescheidenheit, der Glaube an Ideale der Philosophie und der Religion, das sind die Eigenschaften, die der heutigen Jugend not thun, die aber weniger der Strom des heutigen Weltlebens als die Stille der Schule erzeugen kann. Die Schule soll von innen aus auf den sittlichen Fortschritt der Gesellschaft wirken. Schleiermacher verlangte mit Recht, daß sie nicht nur für den Staat, sondern auch für die friedliche, ohne gewaltsame Umwälzung sich durchsetzende Verbesserung des Staates arbeite. Und sie kann es auch. Denn sie faßt, mit Jean Paul zu reden, an dem längeren Hebelarm der geschichtlichen Bewegung an, sie bildet die Jugend, die nach ein längeres Leben und eine längere Kraft für Ideale zur Verfügung hat. Schließlich wird der Mensch ebenso wie die Gesellschaft nicht geschaffen durch die Verhältnisse, wie die Zeitungsphrase lautet, sondern durch Ideen über die Verhältnisse. Und diese kann zum großen Teile die Schule den jungen Seelen einpflanzen.

Aus allen diesen der Schule gestellten Aufgaben folgt, daß der Pädagoge auch Soziologe sein muß. Er muß teils von der Gesellschaft Antriebe annehmen, teils, und zwar in noch größerem Maße, ihr geben. Man kann jedoch nur auf das mit Erfolg wirken, was man kennt. Die Gesellschaft aber lernt man nur kennen durch wissenschaftliche Vergleichung mit früheren Gesellschaften, an denen das Leben seine Probe schon vollzogen hat. Und diese Vergleichung lehrt allein die Soziologie. Es ist auch nicht genug, wenn der Erzieher bloß die Volkswirtschaft kennt. Nach dem oberflächlichen populären Sprachgebrauche wird sozial = wirtschaftlich gebraucht. Z. B. meint Sombart (Sozialismus und soziale Bewegung im 19. Jahrhundert) mit sozialer Bewegung nichts weiter als die vom wirtschaftlichen Willen erzeugten Veränderungen. Aber dieser Sprachgebrauch ist ganz irreführend. „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein." Dieses Wort gilt auch hier. Wie wichtig immer der ökonomische Wille sei, er ist nicht der einzige, das Leben ist kein bloßer Markt, es giebt auch einen religiösen, einen sittlichen, einen politischen Willen. Und die mannigfachen Wechselbeziehungen aller dieser Willenssphären und damit die wahre Natur der Gesellschaft sind nur in der Soziologie zu erforschen und zu erkennen.

**Litteratur:** Eine kurze kritische Übersicht über die „Politik" bis Saint-Simon und eine ausführliche kritische Geschichte aller soziologischen Theorieen von Saint-Simon bis zur Gegenwart mit besonderem Eingehen auf Saint-Simon, Comte und Spencer giebt P. Barth, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie, I. Einleitung und kritische Übersicht. Leipzig 1897. Daselbst ist neben anderen einseitigen geschichts-philosophischen, also (nach der Identität beider Wissenschaften) auch soziologischen Ansichten eine Darstellung und Kritik der ökonomischen Geschichtsauffassung (und speziell der sog. materialistischen, des Marxismus, S. 303—364) zu finden. Populär und anregend, wenngleich einseitig das Gefühl und die Religion als die einzigen sozialen Faktoren betonend ist auch B. Kidd, soziale Evolution, aus dem Englischen übersetzt von E. Pfleiderer, Jena 1895. Ebenfalls populär ist Th. H. Huxley, Soziale Essays, Deutsch von A. Tille, Weimar 1897. — F. Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft Leipzig 1887 behandelt diesen Gegensatz nach psychologischen Begriffen. — L. Stein, Die soziale Frage im Lichte der Philosophie, Stuttgart 1897, giebt nur eine sehr oberflächliche, manchmal irreführende Orientierung. Ungenügend ist auch E. V. Zenkers Artikel „Soziologie" im Handwörterbuche der Staatswissenschaften, herausgeg. von J. Conrad, L. Elster, W. Lexis, E. Löning, 2. Supplementband, Jena 1897. Er enthält namentlich über Comte und Spencer sehr erhebliche Irrtümer. Zur ersten Orientierung über Spencers ganzes System geeignet nur berichtend, nicht kritisch ist O. Gaupp, H. Spencer (Frommanns Klassiker der Philosophie, herausgeg. von R. Falckenberg, V) Stuttgart 1897. Über Methoden u. Aufgaben der Soziologie handelten von den Logikern am eingehendsten J. St. Mill, Logik, deutsch von Schiel, Braunschweig 1849, und von Gomperz, Leipzig 1869 — und W. Wundt, Logik (2. Aufl.), II, 2, Stuttgart 1895.

Leipzig. P. Barth.

## Sparsamkeit

s. Schulsparkasse

## Spaziergang

s. Exkursionen

## Speisung und Bekleidung armer Schulkinder

Das zum Teil entsetzliche körperliche und sittliche Elend, dem namentlich arme Kinder der Großstädte und volkreichen Industriemittelpunkte ausgesetzt sind, hat bereits seit länger als einem halben Jahrhunderte edle Kinderfreunde veranlaßt, aus eigenen Mitteln besondere humanitäre Maßnahmen zum Schutze der bedrohten Kinderwelt zu treffen und außerdem Staat und Gemeinde aufzufordern, für ausreichenden Kinderschutz zu sorgen. Man sah die sittliche Verkommenheit der armen Kinder und gründete Kinderhorte, man beobachtete die leiblichen Entwickelungshindernisse und traf Veranstaltungen zur Speisung, Bekleidung, Heilung und Stärkung des gefährdeten Nachwuchses. (Kindervolksküchen, Vereine zur Bekleidung von Schulkinder, Ferienkolonieen, Milchkolonieen u. s. w.) Von der richtigen Erwägung ausgehend, daß an schlecht genährten und gekleideten, schwächlichen und kränklichen Schülern die Bildungsarbeit des Lehrers und Erziehers eine nur unvollkommene sein kann, bemühte man sich, vor allem den Körper zu schützen und den geistigen Anstrengungen entsprechend zu ernähren. Ursprünglich stand das Volksgewissen diesen Bestrebungen wenn nicht feindlich, so doch abweisend oder gleichgiltig gegenüber, wurde aber schließlich der Belehrung zugänglich und erwärmte sich mit der steigenden Einsicht für diesen Teil der sozialpädagogischen Friedensarbeit. Noch vor zwanzig Jahren wurden die Verfechter von sozialpädagogischen Forderungen dieser Art mit Umstürzlern und anderen „destruktiven Elementen" in einen Topf geworfen, gegenwärtig aber beginnt man einzusehen, wie wichtig für das Bestehen der Gesellschaft die Verwirklichung dieser Forderungen ist. Wahrheitsgetreue Schilderungen des Kinderelends trugen hierzu am meisten bei. Da vernahm man, daß in London ungefähr 30% aller Schulkinder aus Mangel an genügender Ernährung ganz oder teilweise lernunfähig waren; daß in Wien nicht weniger als 10000 Schüler und Schülerinnen der öffentlichen Volksschulen wegen Armut der Eltern an chronischem Hunger litten; daß in Berlin nahezu 7000 schulpflichtige Kinder am Unterricht teilnahmen, die nie ein Frühstück mit zur Schule bringen konnten; daß Schulärzte erklärten, mehr als die Hälfte der für die Ferienkolonieen angemeldeten Schulkinder leide an geradezu „schauderhafter Körperschwäche". Man suchte dem Übel auf dreierlei Weise zu steuern: Die einen hielten die Hilfe kinderfreundlicher Vereine für ausreichend, die anderen erstrebten die Verbindung freiwilliger und staatlicher bez. gemeindlicher Fürsorge, und die dritten stellten die ganze Hilfsangelegenheit als Staats- bez. Gemeindesache hin. In der Schweiz hat man mit Erfolg versucht, die Speisung armer Schulkinder der Armenpflege zu entziehen und der Schulverwaltung als solcher einzugliedern. (Vergl. Soziale Praxis 1896, Nr. 42.) Nach einer Angabe der „Sozialen Praxis" (1896 Nr. 30) fand in Deutschland die Kinderspeisung aus Privatmitteln in 21, aus Gemeindemitteln in 16 Städten statt. Auf der Jahresversammlung des „Deutschen Vereins für Armenpflege und Wohlthätigkeit" 1896 wurde berichtet, daß die Speisung aus Gemeindekosten bereits in 31 Städten stattfinde. Öffentliche Kindervolksküchen bestehen in Elberfeld, Magdeburg, Stuttgart, Berlin. An anderen Orten geschieht die Speisung während der Schulzeit in den Schulräumen, hier während des ganzen Jahres, dort bloß im Winter. Merkwürdig klingt der Bericht aus Kolmar, wo (Sozialpolit. Centralblatt 1894 Nr. 6) die Schulspeisung durchgeführt wurde, „um dem in der Schulbevölkerung einreißenden Frühschnapstrinken entgegenzuwirken." In Berlin, Göttingen, Hannover, Elberfeld u. a. O. wird bloß Frühstück an bedürftige Schüler verteilt, Bremen gewährt ihnen während der Mittagsstunden Obdach, Aufsicht und Mahlzeit. Die Verabreichung der Speisen geschieht entweder durch die Lehrer oder durch Personen, die sich freiwillig dazu erbieten (auch durch größere Kinder); ausnahmsweise, wie in Paris, sind für die Austeilung des Essens besondere Beamte angestellt. Um eine genaue Übersicht über Empfänger und Spenden zu erlangen, bedient man sich gewöhnlich des Markensystems. Im Auslande benutzt man zur Speisung armer Schulkinder die sog. Suppenanstalten, Schulsuppen (soupes scolaires, school dinners); so in Paris und London. Die Stadt Paris verausgabt zu diesem Zwecke jährlich 500000 Frk. (Vergl. P. César, Die Speisung armer Schulkinder. Übersetzt von Agnes Blumenfeld, 1892.) Im Kanton Bern wurden 1895: 15373 Schüler und Schülerinnen von der Schule aus gespeist und gekleidet mit einem Aufwande von über 85000 Frk., wovon 48674 Frk. aus Privatbeiträgen, 30743,20 Frk.

aus Gemeindemitteln und 6100 Frk. aus der Staatskasse flossen. In Christiania, wo die Speisung armer Schulkinder einen Programmpunkt der Linken bildet, wurde 1895 bis 1896 die Summe von 38000 Kronen dazu verwendet. (Vergl. Soziale Praxis 1896.) Während man der Speisung armer Schulkinder im allgemeinen wohlwollend gegenübersteht, werden Veranstaltungen zu deren Bekleidung nur vereinzelt gemeldet. Von den politischen Parteien tritt mit folgerichtiger Entschiedenheit die Sozialdemokratie, die in der „allgemeinen Schulkinderspeisung eine Konsequenz der allgemeinen Schulpflicht" sieht (Sozialpol. Centralblatt 1894 Nr. 13), für die Speisung und Bekleidung der Schulkinder, und zwar aus Staats- bez. Gemeindemitteln ein. In dem Erfurter Programm (Oktober 1891) heißt es (Punkt 7 des 2. Teils) darüber: Ausgehend von diesen Grundsätzen fordert die Sozialdemokratie Deutschlands Unentgeltlichkeit der Verpflegung in den öffentlichen Volksschulen, sowie an den höheren Bildungsanstalten für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeiten zur weiteren Ausbildung geeignet erachtet werden." Hinsichtlich der Beschaffung von Kleidung für arme Schüler entnehmen wir einem französischen Kommunalprogramm der Sozialisten (Sozialpol. Centralblatt I, Nr. 28, S. 361): „.... zweimal im Jahre, zu Anfang des Winters und des Sommers, findet eine Verteilung von Schuhwerk und Kleidungsstücken statt."

Leipzig. Gustav Siegert.

## Spencer als Pädagog

1. Zwei wesentliche Züge seiner Philosophie. 2. Die sittliche Erziehung bei Spencer. 3. Die intellektuelle Erziehung bei ihm. 4. Sein Verhältnis zu den deutschen Pädagogen.

H. Spencer, geboren 1820 zu Derby, der erfolgreichste englische Philosoph der Gegenwart, der im englischen Sprachgebiet vielfach als „der Philosoph" schlechthin gilt, von dem in einem früheren Artikel als Soziologen die Rede war, hat auch als Pädagog durch seine Schrift „Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht", deutsch von Fr. Schultze, 4. Aufl., Leipzig 1898 eine gewisse Bedeutung gewonnen.

**1. Zwei wesentliche Züge seiner Philosophie.** Sein philosophisches System ist ein naturalistischer Monismus, dem besonders zwei überall sich geltend machende Elemente eigentümlich sind: 1. die allgemeine Herrschaft der „Evolution" (Entwickelung), die er formuliert hat als eine Veränderung von Gebilden, deren Teile gleichartig aber unzusammenhängend sind, zu solchen, deren Teile ungleichartig aber zusammenhängend sind. Diese Evolution sucht er überall, von der Bildung des Sonnensystems bis zur Geschichte der menschlichen Gesellschaft als wirksames Gesetz nachzuweisen. 2. Die durchgehende Gleichartigkeit der Erscheinungen der Natur und der Menschenwelt. Es giebt bei ihm keinen Gegensatz zwischen Natur und Geist. Das Sittliche ist ihm bloß die Fortsetzung der Tendenzen, die schon im untermenschlichen Leben durch die Natur gegeben sind, insbesondere Ergebnis einer schon beim niedersten Tier vorhandenen, aber bei höheren Tieren vollkommeneren und beim Menschen sich immer mehr vollendenden Anpassung an die Umgebung. Vor allem der letztere Zug, das Vertrauen zur Natur, macht sich wie in seiner Soziologie, so auch in seiner Pädagogik sehr deutlich geltend.

Noch stärker als die ebenfalls auf das „Naturgemäße" eifrigst bedachten Pädagogen des 18. Jahrhunderts, die Philanthropisten, betont Spencer für die leibliche Erziehung die Richtigkeit der natürlichen Triebe des Kindes, denen der Erzieher möglichst willfahren müsse. Z. B. das Kind verlangt nur deshalb so lebhaft nach Zucker, weil der Zucker ihm physiologisch dienlich ist, zu leichter Wärmeentwickelung beiträgt, sein Verlangen muß also befriedigt werden.

**2. Die sittliche Erziehung bei Spencer.** Was die sittliche Erziehung betrifft, so verlangt er vor allem, daß sie konsequent sei; sogar konsequente Barbarei sei besser als inkonsequente Humanität. Als ihr Mittel kennt er neben dem Vorbilde des Erziehers fast kein anderes als die sog. natürlichen Strafen, die von Herbart die pädagogischen genannt werden und in der Ertragung der „natürlichen" Folgen einer falschen oder unsittlichen Handlungsweise bestehen. Durch sie, meint Spencer, lernt das Kind die ursächlichen Zusammenhänge, die Folgerichtigkeit und Festigkeit der Natur erkennen, empfängt es einen Begriff von wahrer Gerechtigkeit und wird es gegen den Erzieher, der doch sein Freund sein und bleiben soll, nicht so erbittert, wie es geschehen müßte, wenn es von ihm direkt Strafe erlitte. Das Kind ist nach Spencer gemäß dem Gesetze der im

Einzelnen sich wiederholenden Entwickelung der Gattung ein kleiner Wilder; seine platte Nase, seine breiten Lippen, die weit offenen Augen und die fliehende Stirn seien äußere Zeugen dafür. Daraus erklären sich seine Wildheiten, auch sein Hang zur Grausamkeit, zum Lügen und Stehlen, erst durch allmähliche Erfahrung, durch „Anpassung an die Umgebung“ kann es civilisiert werden.

**3. Die intellektuelle Erziehung bei Spencer.** In der intellektuellen Erziehung tritt das Prinzip der Naturgemäßheit zunächst bei der Bestimmung des Stoffes in Kraft. Spencer nimmt 5 menschliche Zwecke an, die folgende Reihe von abnehmender Dringlichkeit bilden: 1. Selbsterhaltung, 2. Erwerb des Lebensunterhaltes, 3. Erziehung der Nachkommenschaft, 4. Erhaltung der sozialen Ordnung und der eigenen Stellung innerhalb derselben, 5. Ausfüllung der Mußestunden durch Befriedigung des Geschmacks für das Schöne.

Für die ersten 4 Zwecke hat nach Spencer den höchsten Wert die Wissenschaft und zwar ihr ganzer Kreis: Logik, Mathematik, Physik, Chemie, Astronomie, Geologie, Biologie, Psychologie (für künftige eigene erzieherische Thätigkeit des Zöglings, die Spencer sehr betont und jetzt viel zu wenig in Rechnung gezogen findet), Gesundheitslehre und Volkswirtschaftslehre. Auch die jüngste Wissenschaft, die Soziologie, wird als Gegenstand des Unterrichts gefordert; sie lehre richtige Urteile über die Gesellschaft, in der der Zögling künftig zu leben und zu wirken habe, sie allein sei auch im stande den Geschichtsunterricht zu verbessern, der bisher nur zusammenhangslose Thatsachen, ein „nicht organisierbares“, daher unnützes Wissen gebe. Die Wissenschaft ist nach Spencer ferner auch für den fünften Zweck, den Kunstgenuß wesentlich, sie erhöht durch Verständnis der Natur den Genuß an ihr, nicht minder an den Kunstwerken, die ja die Natur darstellen sollen. Die Wissenschaft wirkt nach Spencer sogar weit über die irdischen Zwecke hinaus, sie hat selbst einen religiösen Einfluß. Denn sie findet Gerechtigkeit schon in der Natur und lehrt als Grundgesetz derselben Entwickelung zu höherer Vollkommenheit. Gerade das notwendigste und verwertbarste Wissen aber wird nach Spencer jetzt am wenigsten gelehrt, überhaupt tritt die Wissenschaft, das Unentbehrliche, in den Schulen zurück vor dem Überflüssigen, der Ästhetik. Wie in der Kulturgeschichte der Schmuck früher erscheint als die Kleidung, die Wilden noch jetzt jenen vor dieser bevorzugen, so sehen wir in der Geschichte der Erziehung den Putz, die ästhetischen Fächer, eher und mehr gepflegt als die dem Leben wahrhaft dienende Bildung. Wir sind also, was Auswahl der Fächer betrifft, nach Spencer noch auf der ersten Entwickelungsstufe der Erziehung.

Für die Methode der „intellektuellen Erziehung“ verlangt er vor allem, wie jede nicht blinde Didaktik es thut, Anschauung und Selbstthätigkeit. Er wünscht, daß man schon frühe dem Kinde Teilnahme schenke, daß man weniger sich bemühe es zu belehren als vielmehr seine Beobachtungen und Erlebnisse sich erzählen zu lassen.

Eine besondere formale Bildung hält Spencer mit Recht für überflüssig. Auch die formalen Leibesübungen, das Turnen, sind ihm minderwertig gegenüber dem Bewegungsspiele, das durch seinen Inhalt die Kinder anzieht.

**4. Sein Verhältnis zu den deutschen Pädagogen.** Im allgemeinen enthält Spencers Didaktik nichts, was die deutschen Didaktiker, besonders die Philanthropisten, Pestalozzi, Herbart, Jean Paul, auf die er sich am meisten stützt, nicht längst vor ihm gelehrt und empfohlen hätten. Als Pädagog nur zeigt er ihnen gegenüber eine gewisse Selbständigkeit, die aber zugleich zur Einseitigkeit wird. Mit seiner Geringschätzung der „ästhetischen“ Unterrichtsstoffe ist zugleich eine geringere Bewertung dessen verbunden, was die Herbartianer Gesinnungsstoffe nennen. Daß die Litteratur, die profane und die religiöse Geschichte in der heutigen Schule einen breiten, vielleicht zu breiten Raum einnehmen, erklärt sich aus ihrer direkten Beziehung zur sittlichen Bildung, die Spencer wohl sicherer, als berechtigt ist, wesentlich nur von der Naturwissenschaft und der Sociologie erwartet. Sein Buch ist fließend und frisch geschrieben und hat einen sehr großen Leserkreis gewonnen. Spencer hat sich dadurch das Verdienst erworben, wirksamer als je einer zuvor einen großen Teil der Gedanken der deutschen Pädagogik in den Ländern englischer Zunge populariſiert zu haben. Ja sogar bei uns selbst hat er durch die deutsche Übersetzung vielen aus zweiter Hand gegeben, was sie, in gründlicherer, aber freilich auch mühsamerer Fassung, aus erster Hand hätten haben können.

**Litteratur:** Frank Mc. Murry, H. Spencers Erziehungslehre, Jenaer Inauguraldissert., Gütersloh 1890. Vergl. auch die unter dem Artikel „Soziologie“ angeführte Litteratur.

Leipzig. P. Barth.

## Spener, Philipp Jakob

1. Lebens- und Entwickelungsgang. 2. Bedeutung für den Jugendunterricht, insbesondere für die Katechese. 3. Speners Schriften.

**1. Lebens- und Entwickelungsgang.** Durch den Deutschlands Fluren verwüstenden dreißigjährigen Krieg war nicht nur der Wohlstand der Bevölkerung zu Grunde gegangen, sondern auch die gesamte deutsche Kultur und damit auch die Erziehung und der Unterricht war schwer geschädigt warden. Zwar ziehen sich durch das 17. Jahrhundert die pädagogischen Reformbestrebungen in ununterbrochener Reihe hin (vergl. Comenius, Ernst der Fromme), aber noch nirgends hatten diese Bestrebungen eine gründliche Umgestaltung der Praxis hervorgebracht. Erst als das Jahrhundert zur Neige ging, erfolgte eine allmähliche Erhebung des deutschen Volkslebens und damit auch für die Pädagogik eine entschiedene Wendung zum Bessern. In immer weiteren Kreisen regte sich pädagogisches Interesse und Streben. Mehr und mehr erkannte man das Wesen und die Wichtigkeit der Menschenbildung. „Die Pädagogik schüttelt den alten Schulstaub ab und schließt sich an das Leben an; sie will nicht ein geistloses Handwerk oder ein kirchliches Nebengeschäft bleiben, sondern fängt an, sich zu einer selbständigen Kunst nnd Wissenschaft zu erheben" (Dittes). Den Anfang dazu bildet der Pietismus, eine religiöse Erhebung, die aber auch für die Pädagogik sehr wichtig wurde. Die pädagogischen Anstalten der Pietisten halfen dem neueren Erziehungs- und Unterrichtswesen die Bahn brechen. Besonders wichtig wurde der Pietismus für die religiöse Unterweisung. Während die lutherische Orthodoxie die Religian mehr als eine Sache des Verstandes ansah, betonte der Pietismus besanders demgegenüber das Gefühl und den Willen; dem mechanischen Intellektualismus der Orthodoxie des 16. und 17. Jahrhunderts stellte er die Erzeugung wahrhaftigen Glaubenslebens als Unterrichtsziel gegenüber und forderte eine Einwirkung des religiösen Geistes auf das gesamte Vaiksleben. Ist nun auch Aug. Herm. Francke (s. d.) als der Hauptvertreter der pietistischen Pädagogik anzusehen, so wurde doch diese religiöse, für die Erziehung so wichtige Richtung eingeleitet durch Philipp Jakab Spener.

Am Fuße der Vogesen liegt malerisch im oberen Elsaß das Städtchen Rappaltsweiler, welches im 17. Jahrhundert Residenz der Grafen van Rappaltstein war. Hier wurde am 13. Januar (alten Stils) 1635, also im Todesjahre Ratichs, Philipp Jakab Spener gebaren. Fünf Tage nach der Geburt wurde der Knabe zur heiligen Taufe gebracht. Es war die Zeit, in welcher nach dem Einfalle der Schweden die Schrecken des dreißigjährigen Krieges auch über das Elsaß sich zu verbreiten begannen. Doch ist Rappoltsweiler in hervorragendem Maße durch dieselben nicht betroffen warden, und Spener erwähnt aus seiner Kindheit und Jugend ausgestandener Kriegsbedrängnisse nicht. Der Vater Speners, Jahann Philipp, stammte aus Straßburg; er hatte erst als Hofmeister und Reisebegleiter eines der jungen Herren von Rappaltstein, dann als Rat und Archivar (Registratar) im ganzen über 50 Jahre seiner Herrschaft treu gedient und starb 1657. Die Mutter, Agatha geb. Saltzmann aus Kolmar, ging 1664 eine zweite Ehe ein mit Ludwig Barth, Rat und Waisenhausvorsteher in Kolmar, dem Spener nachrühmt, daß er ihm kein Stiefvater gewesen sei. Die Mutter starb 1683 bei ihrem Sohne in Frankfurt. Schon früh machte sich bei dem zu natürlicher Blödigkeit und frühreifem Ernst geneigten, schüchternen und gewissenhaften Knaben jene Abneigung gegen Tanz, Spiel, Scherz und lärmende Festlichkeiten bemerkbar, welche die spätere Auffassung des Mannes kennzeichnet. Schon als Kind that sich bei Spener eine hervarragende Begabung kund, dabei zeigte er einen zarten, frommen Sinn.

Durch den Verkehr mit der gräflichen Familie von Rappoltstein wurde in Spener früh die Neigung zu heraldischen und genealogischen Studien geweckt. Großen Einfluß übte die Gräfin Agathe durch ihre Gespräche auf das jugendliche Gemüt Speners. Sie hat, wie Spener sagt, den guten Funken, den sie in ihm wahrnahm, aufblasen helfen, den Knaben viel um sich gehabt, ihn van der Eitelkeit der Welt abzuziehen gesucht und mit Vermahnen, Examinieren und leiblichen Wahlthaten viel Treue bewiesen. Als dreizehnjähriger Knabe war er Augenzeuge von dem seligen Hinscheiden der Gräfin, deren Tad ihn tief erschütterte.

Im Elternhause wurde Spener durch Hauslehrer unterrichtet; eine tüchtige klassische Bildung erhielt er dann durch den Unterricht des Rappoltsteiners Hofpredigers Stoll, eines

gelehrten und sehr umsichtigen Mannes, der den Knaben auch in Geschichte und Geographie unterwies, damals in den Schulen noch fast unbekannte Dinge. Von den Lehrern Speners genannt sei auch Georg Sigismund Vorberg, der ihn ebenfalls in Geschichte, Geographie und in der Poesie unterrichtete, und der seinen Schüler daran gewöhnte, nimmermehr in einem Carmen heidnische Götternamen anzuwenden, es sei denn, daß es ihnen zur Schande gereichte. Nachhaltig wirkten auf den lern- und lesebegierigen Knaben außer dem Lesen der heiligen Schrift auch eine Reihe von Büchern ein; Schriften, welche vornehmlich religiöse Gefühle weckten und nähren konnten, wurden seine Lektüre. Namentlich bildete Joh. Arnds „Wahres Christentum" eine Lieblingslektüre des Knaben; aus ihm besonders zog er seine geistliche Nahrung. Auch einige englische Erbauungsschriften zogen ihn durch ihren asketischen Inhalt sehr an.

In seinem 15. Jahre kam Spener nach Kolmar zu seinem Großvater mütterlicherseits Joh. Jak. Saltzmann. Hier in Kolmar besuchte der bis dahin von Privatlehrern unterrichtete Knabe das Gymnasium; doch scheint der Einfluß der Schule als solcher auf Spener nicht groß gewesen zu sein, da Spener merkwürdigerweise später bei Besprechung von Schulfragen mehrmals erklärt, daß er nie in eine öffentliche Schule gekommen sei. Im Jahre 1651 bezog er im Alter von 16 Jahren die Universität Straßburg, wo er zuerst Philologie und Geschichte, von 1654 an Theologie studierte. In Straßburg lebte er still und zurückgezogen nur seinen Studien, welche er aber nur an den Werktagen betrieb, während der Sonntag lediglich der Erbauung gewidmet war. Neben seinen theologischen Lehrern wurde Spener besonders von dem damals berühmten Böcler zum Studium der Geschichte angeregt, welches er nachher in seinen Werken über Heraldik eingehender verfolgt hat. Am 17. März 1653 erwarb er sich die Magisterwürde und begann im Dezember dieses Jahres seine erste Vorlesung als Magister. Diese lehrende Thätigkeit setzte Spener während seiner theologischen Studien fort. Im Laufe der Jahre 1654 wurde er Informator bei den jungen Herzögen Christian und Ernst Joh. Karl, Pfalzgrafen bei Rhein. Diese Stellung veranlaßte ihn, sich mit heraldischen und genealogischen Studien zu befassen, die er dann als Nebenbeschäftigung noch viele Jahre fortbetrieb — mit welchem Erfolge, beweisen seine umfangreichen heraldischen und genealogischen Werke. Im Jahre 1656 gab er seine Erzieherstelle auf und legte sich „mit Ernst" auf das theologische Studium, setzte aber immer seine Vorlesungen über logische und metaphysische, genealogische und historische Gegenstände fort. Sein theologischer Lehrer Dannhauer wies ihn auf das Studium der Schriften Luthers hin. Von ihm entlehnte er auch den Gedanken, daß man Kinder, wie um irdischer Interessen willen Französisch und Italienisch, so um der Schrift willen Hebräisch und Griechisch lernen lassen könne und solle. Von Dannhauer erinnert sich Spener oft gehört zu haben, wie es vor allem darauf ankommt, die Jugend zu retten, weil alte Bäume sich nicht mehr biegen lassen. (Vergl. Horning, Dannhauers Einfluß auf Spener. Beiträge zur Kirchengeschichte des Elsasses 1881, S. 36 bis 40.)

Nachdem Spener 1659 seine Studien abgeschlossen hatte, trat er eine akademische Reise an. In Basel studierte er bei dem berühmten Hebräisten Buxtorf Hebräisch. Im folgenden Jahre war er wieder in Basel und nahm dort teil an dem zweihundertjährigen Jubiläum der Universität. Von Basel aus setzte er seine Reise fort nach Genf, von wo er Lyon in Frankreich, dann wieder Basel, Freiburg im Breisgau und Mömpelgard besuchte. Im Jahre 1661 kehrte Spener nach Straßburg zurück, wo er heraldische Kollegien las, wie er bemerkt, von dem Grundsatz ausgehend, „docendo facilius discimus". Im Mai 1662 unternahm er seine dritte und letzte akademische Reise, und zwar ging er mit dem Grafen von Rappoltsweiler nach Stuttgart. Durch den Herzog Eberhard III. wurde er veranlaßt, einige Vorlesungen in Tübingen zu halten. Schon dachte man daran, ihn in Württemberg festzuhalten, da bekam er 1663 die Stelle eines Freipredigers (Aushilfspredigers) am Münster zu Straßburg, welche Stelle ihm reichlich Zeit zur Fortsetzung seiner Studien und für seine Lehrthätigkeit ließ; er hielt historische und philosophische Vorlesungen an der Universität. In demselben Jahre erwarb Spener sich in Straßburg die theologische Doktorwürde. (Näheres über die Straßburger Zeit vergl. Horning, Speners Freipredigeramt in Straßburg, in den Beiträgen zur Kirchengeschichte des Elsasses 1882 S. 148—157.)

Bereits im Jahre 1666 wurde Spener

aus diesem immer noch beschränkten Wirkungskreise auf die erste geistliche Stelle der vornehmen Reichsstadt Frankfurt a. M. als Senior des dortigen geistlichen Ministeriums berufen. Mit dieser Berufung nach Frankfurt beginnt die Zeit von Speners öffentlicher Bedeutung. Hier in der Stadt am schönen Mainstrom begann seine reformatorische Wirksamkeit, die auch für den Unterricht der Jugend nicht ohne Bedeutung blieb. Sein Blick fand bald die Not des christlichen Lebens und die Zielpunkte, nach denen er streben müsse. Für die Alten wie für die Jungen mußte etwas geschehen; für jene bedurfte es einer abgeänderten Art zu predigen, für diese eines zweckmäßigen und ausreichenden Unterrichts im Christentume. Einer bequemen äußerlichen Kirchlichkeit gegenüber drang Spener in seinen Predigten auf thätigen Glauben, auf ein persönliches und lebendiges Christentum. Gegenüber einer toten Orthodoxie, die alles Gewicht auf die Korrektheit der Lehre legte, betonte er die Notwendigkeit persönlicher Bekehrung und Wiedergeburt, gegenüber der lediglich auf dogmatische Polemik abzweckenden theologischen Bildung seiner Zeit das für jeden Christen unentbehrliche Studium der heiligen Schrift, und gegenüber dem einseitigen Lehrkircheutume das allgemeine Priestertum aller Gläubigen. Im Jahre 1670 begann Spener die sog. Collegia pietatis. Es waren dies gemeinsame Erbauungsstunden für alle religiös angeregten Gemeindeglieder. Zweimal wöchentlich kam man bei Spener zusammen. Mit Gebet wurden die Zusammenkünfte eröffnet. Darnach wiederholte man entweder die sonntägliche Predigt, oder man las und besprach Abschnitte aus einem Erbauungsbuche. Auch bemühte sich Spener, kirchliche Sitte, Zucht und Ordnung zu heben und zu pflegen. Nachhaltiger wirkte er jedoch auf dem Gebiete des kirchlichen Jugendunterrichts, besonders dadurch, daß er begann, die Jugend zu katechisieren, und durch seine Katechismusbearbeitungen. Von seinen kirchlichen Anschauungen und Bestrebungen legte Spener 1675 öffentlich Zeugnis ab in der Schrift „Pia desideria". Diese zerfällt in drei Teile. Der erste Teil giebt eine Übersicht über den verderbten Zustand der evangelischen Kirche; der zweite handelt von der Möglichkeit eines besseren Zustandes der Kirche, und der dritte Teil bringt Vorschläge, wie dem verderbten Zustande der evangelischen Kirche abgeholfen werden könne. Die „Pia desideria" kann man gleichsam als das Programm seines ganzen Lebens und Wirkens ansehen (vergl. Henke: „Speners Pia desideria und ihre Erfüllung". Marburg 1862. — Eine lateinische Übersetzung gab Spener 1678 heraus. Im Jahre 1841 gab Winter und im Jahre 1846 Feldner das Werk in überarbeiteter Gestalt heraus). Die wesentlichsten Punkte, welche in den späteren Streitigkeiten zwischen Spener und seinen Gegnern verhandelt wurden, sind alle mehr oder weniger in dieser grundlegenden Schrift von Spener erörtert worden.

Infolge der Anfeindungen und Verdächtigungen, denen Spener ausgesetzt war, war ihm der Aufenthalt in Frankfurt verleidet worden. Er folgte deshalb im Jahre 1686 dem Rufe des Kurfürsten Johann Georg III. von Sachsen nach Dresden als Oberhofprediger, Kirchenrat und Mitglied des Oberkonsistoriums. Bald aber fand Spener in Dresden, daß in Sachsen für seine Reformarbeit der Boden viel schwieriger sei als in Frankfurt. Da er in eigener Person die Jugend katechisierte, wurde er darüber von den geistlichen Herren, die nie daran gedacht hatten, zu solch einer Mühe sich zu erniedrigen, verspottet. Man sagte, der Kurfürst habe einen Hofprediger gewollt, habe aber statt dessen einen Schulmeister erhalten. Dieses Mißfallen, welches Spener von seinen Amtsbrüdern zu teil wurde, konnte ihn jedoch nicht in seiner ruhigen Arbeit stören. Was er zu gunsten der Katechese in Sachsen gewirkt hat, darüber weiter unten. Da Spener zu den Ärgernissen des damaligen Hoflebens nicht schweigen konnte, sondern vielmehr dem Kurfürsten beichtväterliche Vorhaltung machte, kam es zu einem Zerwürfnis zwischen ihm und dem Kurfürsten, welcher fortan Speners Predigten gänzlich mied. Eine Aufforderung, sein Amt niederzulegen, lehnte Spener ab. Da veranlaßte der Kurfürst, daß Spener von der brandenburgischen Regierung die Berufung zum Konsistorialrate, Propste und Inspektor zu St. Nicolai in Berlin erhielt, welche Berufung er annahm.

Am 6. Juni 1691 langte Spener in Berlin an. Seine Stellung im Konsistorium eröffnete ihm das ganze Land. Innige Freundschaft verband ihn besonders mit dem Freiherrn Karl Hildebrand von Canstein, welcher nach Speners Tode der Hauptvertreter des Pietismus in Berlin war. (Vergl. Plath, K. H. Freiherr von Canstein 1861.) Hier in Berlin hatte Spener auch förmliche Schulinspektion zu führen;

besonders hatte er die Schulen in den Landgemeinden zu inspizieren. Seine gewohnten Katechisationen oder Katechismusexamina konnte er in Berlin leichter fortsetzen, wie es scheint, auch hier ohne amtliche Verpflichtung. Ein 1692 herausgekommenes kurfürstliches Edikt betreffend Abhaltung der sonntäglichen Katechisationen in den Landgemeinden wird nicht ohne Speners Einfluß zustande gekommen sein. Auch kamen, wie in Frankfurt, Sonntags Kandidaten und Studenten der Theologie bei ihm zusammen zum Lesen der heiligen Schrift (collegium philobiblicum), und nicht wenige Pfarrer der Spenerschen Schule mögen gerade bei diesen Kandidatenzusammenkünften einen nachhaltigen Eindruck von Spener erfahren haben. Auf Speners Betrieb fand 1694 die Stiftung der Universität Halle bezw. die Umwandlung der Ritterakademie in eine Universität statt. (Vergl. Dernburg, Thomasius und die Stiftung der Universität Halle 1865.) Als theologische Lehrer wurden an diese neue Hochschule Freunde Speners berufen wie A. H. Francke, Breithaupt u. a. Spener sah jetzt den Teil seiner „pia desideria", der sich auf die theologischen Universitätsstudien bezog, in Erfüllung gehen. Mit reger Teilnahme folgte er der Entwickelung der Franckeschen Anstalten in Halle; er war Francke behilflich zur Erlangung der 1698 dem Waisenhause erteilten kurfürstlichen Privilegien, welche für die materielle Entwickelung der Stiftungen von größter Wichtigkeit waren; er verteidigte 1698 Franckes Pädagogium gegen allerlei Angriffe. Trotz der vielen Angriffe, denen Spener ausgesetzt war, stieg doch die Menge seiner Anhänger mit jedem Jahre. In seinen theologischen Bedenken, Gutachten und Briefen über religiöse Angelegenheiten, die seit 1700 erschienen, spricht überall ein echter christlicher Sinn, eine sanfte Duldung, eine feine, geübte Menschenkenntnis und der redlichste Eifer für das Gute. Am Morgen des 5. Februar 1705 verschied Spener. Mit ihm schied eine edle, durch treffliche Eigenschaften des Geistes und des Herzens ausgezeichnete Persönlichkeit. Selbst seine erbittertsten theologischen Feinde haben kaum den Versuch gewagt, die Ehrenhaftigkeit seiner Person anzutasten. Sein Werk auch für die Schule führten gleichgesinnte Männer, namentlich Aug. Herm. Francke, weiter fort.

**2. Bedeutung für den Jugendunterricht, insbesondere für die Katechese.** Die von Spener ausgegangene religiöse Sinnes- und Lebensrichtung war auf die Erziehung in den Familien und Schulen von großem Einflusse und hat — wie Palmer sagt — gleichsam eine neue Spezies praktischer Pädagogik erzeugt. Spener empfand es tief, daß vor allem die Erziehung der Jugend einer Verbesserung bedürfe: „Hierauf", sagt er (Theol. Bedenken. Teil I S. 707), „stehet alle Hoffnung der nächstkünftigen Zeit; denn eine solche Welt bekommen wir, wie die Jugend jetzo aufwächset;" und (De impedimentis studii theol. lat. I. S. 205 ff.): „Die Propheten haben mit lobenswürdiger Sorgfalt Schulen gestiftet, damit in ihnen das jugendliche Alter nicht bloß zur Menschheit gebildet, sondern vorzüglich, damit die in der Taufe Christo geweihten Seelen durch eine fromme Zucht zur lebendigen Erkenntnis seines Vaters geführt werden, damit so das Kind Gottes in ihnen, welches bei jener ersten Aufnahme hergestellt zu werden beginnt, mehr und mehr vervollkommnet werden möchte, und aus den Schulen Menschen hervorgingen, nicht bloß für die Wissenschaft, sondern mit jeder zur wahren Glückseligkeit führenden Tugend ausgerüstet, und denen jeder in dem Stande, zu welchem ihn Gott einst bestimmt, seiner Ehre aus dem öffentlichen Wohle dienen könnte. Wie sehr wünschte ich, daß dieses Ziel in allen Schulen erhalten, ja, worüber man sich vielleicht wundern wird, nur angestrebt würde! Das ist, worüber wir klagen, daß man an den meisten Orten dieses rühmliche Ziel nicht einmal vor Augen hat, geschweige mit gebührendem Eifer darnach trachtet. — Weil aber hierzu das heilige Beispiel der Lehrer von nöten ist, so sieht jeder Verständige leicht, zu welchem Schaden des öffentlichen Wohls unter denen, die in Schulen lehren, gar manche sich befinden, die ganz und gar nicht wissen, was ein Christ ist, noch weniger selbst Christen und folglich für die heilsame Führung ihres Amtes völlig untauglich sind."

Abgesehen von seinem katechetischen Wirken hat Spener zwar keine speziell pädagogische Thätigkeit ausgeübt, weshalb er sich auch über das Schulwesen im allgemeinen kein gründliches Urteil zugetraut hat. Er sagt wiederholt (in s. theol. Bedenken II S. 97, III S. 151, 376), von Schularbeit und Methode, überhaupt davon, wie mit der Schuljugend umzugehen, verstehe er nichts, „weil er weder aktiv noch passiv in öffentlichen Schulen als ein Lehrender oder Lernender sich befunden." Durch viele Anfragen wurde er jedoch ge-

nötigt, seine Ansicht über Erziehungsgegenstände auszusprechen. Eine Pädagogik als System hat er sich nicht ausgebildet. Er giebt bloß auf Lehrfragen über dies und jenes Bescheid nach seiner unmaßlichen Meinung. Die Anregungen, die von Spener ausgingen, fanden eine Menge empfänglicher Gemüter; von vielen Seiten: Behörden, Geistlichen, Lehrern, Vätern, wurde er um Rat gefragt. Auf kaiserliche Verwendung erhielt er daher schon in Frankfurt, auf kurfürstliche in Dresden für seine Person Portofreiheit vom Hause Thurn und Taxis.

Die Philologie war Spener zwar von hohem Werte; allein es war ihm doch eigentlich zum Zwecke des Bibelstudiums nur an den Originalsprachen der heiligen Schrift gelegen, wogegen er das überall herrschende Latein, namentlich als Sprache für theologische Schriften und Kolloquien beseitigt wünschte, weshalb er auch in Dresden ohne weiteres anfing, die Examina in deutscher Sprache zu halten. Das Griechische wollte er so ziemlich nur aus der Lektüre des Neuen Testamentes schöpfen lassen, und bloß den hierzu mit besonderem Talent Ausgerüsteten sollte freistehen, auf der Universität auch profane Theologie zu treiben (vergl. Haßbach S. 298). Philosophie, namentlich griechische, wollte Spener als Vorübung zur Theologie studiert wissen. Einen höheren Wert legte er auf Physik und Mathematik; jene fördere auf ihre Weise die Erkenntnis Gottes, diese sei das trefflichste Mittel zur Schärfung des Verstandes. Für die höhere Bildung forderte er auch Kenntnis der Geschichte; doch erachtete er ein Kompendium, das alle wichtigen Thatsachen in geordneter Reihenfolge enthalten solle, vorerst für genügend; zu eingehenden historischen Studien hielt er erst die Mannesjahre für geeignet.

Große Bedeutung hat Spener für den Religionsunterricht, namentlich für die Katechese. Von der Unwirksamkeit der unfruchtbaren Dogmatik und Polemik und von dem allgemeinen Sittenverfall überzeugt, drang er auf das Praktische im Christentume, auf Herzensreligion und vor allem auch auf Verbesserung der Lehrart. War doch die Katechismuslehre unter der Herrschaft der Orthodoxie zum mechanischen Einprägen des Katechismus („inculcare“) oder „in den Kopf hineinmartern“ geworden. Spener hat namentlich die Wichtigkeit eines erbaulichen Religionsunterrichts gegenüber dem gebräuchlichen Auswendiglernen des Katechismus und der biblischen Beweisstellen betont. Speners Streben wird durch seinen Ausspruch charakterisiert: „Vor allem muß man den Grundsatz festhalten, daß das Christentum sich nicht im Wissen, sondern in der Ausübung zeigt.“ Doch war Spener das Objektive der Lehre keineswegs gleichgiltig. Um dem Volke und der Jugend zu klarer, fester Erkenntnis zu helfen, dazu sollte die Katechese dienen. Spener wurde der Wiederhersteller der altkirchlichen Katechese und der Begründer der neueren Katechetik, soweit sie den Religionsunterricht betrifft; durch die Katechisationen hat er dem Schulwesen einen neuen Boden geschaffen.

Schon in den letzten Jahren des dreißigjährigen Krieges dachte man an die Heilung der ungeheuern Schäden, die der Krieg verursachte. Es that vornehmlich not, ein ganz neues Geschlecht zu erziehen. Von alters her stand aber Zucht, Schule und Katechismus im engen Zusammenhange, und so war es denn der Katechismus, auf dessen erneute Pflege und Übung die erste Sorge sich warf. Die wieder aufgerufenen Kirchenordnungen brachten die Katechismusexamina nachdrücklichst in Erinnerung. Daß die im allgemeinen gut besuchten Predigten so wenig Leben weckten, lag vornehmlich daran, daß die Predigt mit Begriffen operierte, deren Sinn dem Volke mehr oder weniger unbekannt war. Daran trug aber der mangelhafte katechetische Unterricht die Schuld. Wohl waren vor Spener die alten, von den evangelischen Kirchenordnungen geforderten Katechismusübungen keineswegs allgemein außer Übung gekommen, noch auch völlig unfruchtbar betrieben worden, aber dieses doch nur von einzelnen Männern, die ihres Amtes treuer warteten; denn der Geist der Reformation, welcher in dem Herzen jedes einzelnen Christen mit heiligem Ernst und eifriger Liebe das Reich Gottes zu erbauen strebte, war gewichen und hatte einem handwerksmäßigen Mechanismus in den Schulen Platz gemacht, der nur darauf ausging, das Christentum in den Kopf der Kinder, in ihr Gedächtnis, höchstens in trockenen Formeln gefaßt in ihren Verstand zu bringen; das Herz ging dabei leer aus und die dogmatischen Formeln gingen dem Christen nicht in Fleisch und Blut über.

Spener sah in der durch die Reformation in neuen Gang gekommenen, aber in der Zeit der großen Kriegsnot wieder verschwundenen

oder nur noch kümmerlich gefristeten Katechismusübung das Mittel, welches die Gemeindeglieder in den Stand setzte, die Predigt mit Nutzen zu hören. Er suchte durch die Katechismusübung sich eine verständige und für das lebendige Christentum mehr verbreitete Gemeinde heranzubilden. Bei jeder passenden Gelegenheit beregte er deshalb die Sache, deren Förderung er sich zu seiner Lebensaufgabe gemacht hatte. In den „Theologischen Bedenken" Teil III, S. 659 heißt es: „Eins ist es, von dem ich hoffe, daß es zum Heile unserer Gemeinden öffentlich werde eingeführt werden, nämlich die Katechismusübungen. Zwar sind die Geistlichen schon im vorigen Jahrhundert durch ein öffentliches Gesetz dazu angewiesen worden, aber die Frage ist längst außer Übung gekommen. Daher rührt die große Roheit des gemeinen Mannes, daß wir uns billig schämen müssen." In der Vorrede zu seiner „Einfältigen Erklärung der christlichen Lehre" sagt Spener: „So schwer es ist, denen in Ungewißheit aufgewachsenen Alten, wo nunmehr die Bosheit und Welt im Herzen allzutief Wurzel geschlagen hat, nochmals die wahre Erkenntnis und Gottseligkeit hineinzubringen, dazu sie ihre Verhärtung öfters gleichsam ganz untüchtig macht; so nötig ist es, daß denen der Acker des Herzens bald in der Jugend wohlgelockert und besäet werde, ehe er von den Dornen und Disteln allzusehr und dick bewachsen, und das in der Taufe von dem heiligen Geiste gewirkte Gute durch wirkliche Bosheit vollends ausgereutet werde. So ist also solche katechetische Unterweisung nicht nur eine vortreffliche Vorbereitung in der Jugend, daß diejenigen, an denen damals treulich gearbeitet worden, sogleich in ihrem ganzen Leben so viel tüchtiger sind, daß unsere übrigen Amtsverrichtungen, Predigten und Zusprüche bei denselben so viel bessern Nachdruck haben, sondern, wo es an derselben ermangelt, so wird fast alles übrige bei vielen vergebens und umsonst sein. Nicht anders, als in Sachen, die weltliche Erudition betreffend, wo der Grund nicht erstlich wohl gelegt worden, alle übrigen Arbeit ohne Frucht angewandelt wird. Indessen ist solches Wort bei manchen so verächtlich, daß es nicht an Predigern mangelt, die es wohl ihrer Würde verkleinerlich achten, solche Arbeit zu übernehmen, oder, daß sie von denjenigen, die dazu bestimmt, fleißig und treulich verrichtet werde, Aufsicht haben. Daß deswegen kein Ruhm unserer evangelischen Kirchen ist, daß an so vielen Orten bis daher wenig oder nicht an die Katechismusübungen oder Kinderlehre (obwohl unserer teuerer Lutherus so hoch die Sache rekommendieret und zu derselben Behuf unterschiedliche seine Schriften eingerichtet) gedacht worden, sondern solche entweder sich gar nicht finden, oder so schläferig getrieben und fast alles allein auf die Schulen und Schulmeister geschoben werden wollen." Auch im 2. Teile seiner „Consilia latina" S. 29 spricht sich Spener über die Notwendigkeit und den Wert kirchlicher Katechisationen näher aus.

Als Spener noch Frankfurt kam, fand er dort zwar die Katechismusexamina vor; sie waren aber zu einer völlig leergewordenen Form geworden und wurden von den meisten Geistlichen vernachlässigt. Wohl hatte die Kirchenordnung von 1530 für die katechetische Unterweisung der Jugend Sorge getragen, aber sie wurde schlaff gehandhabt. Im Verein mit seinen Amtsbrüdern griff Spener in Frankfurt frisch an und zwar in der Weise, daß in den Nachmittagspredigten die Materie entwickelt wurde, welche in der darauf folgenden Katechisation zur Behandlung vorlag. Außerdem fing Spener am 1. Advent 1669 an — und mehrere Kollegen folgten seinem Beispiel — den Gegenstand für die Nachmittagskatechese in den Eingängen der Morgenpredigten zu behandeln. Diese Predigteingänge wurden 1689 unter dem Namen „Katechismuspredigten" herausgegeben. Sie enthalten vortreffliche Stoff zur Erklärung des Katechismus. Ums Jahr 1673 wurde Spener von seinen Amtsgenossen beauftragt, Katechismustabellen abzufassen, welche den Stoff der einzelnen Pensa übersichtlich vor Augen führten, um so den einzelnen Predigern eine möglichst gleichmäßige Behandlung des Stoffes zu ermöglichen. In diesen Katechismustabellen liegt gleichsam das Gerippe dessen vor, was Spener in seinen Katechismuspredigten über die einzelnen Abschnitte vortrug. Vor allen Dingen beteiligte sich Spener selbst, ohne als Senior dazu verpflichtet zu sein, an der Abhaltung der Katechismusexamina. Sonntag für Sonntag hielt er nachmittags eine Katechisation. Diese wurden freilich anfangs nur von Schulkindern und Katechumenen, die er dazu anhielt, besucht; aber seine besondere Gabe, sich zu der Fassungskraft der Jugend herabzulassen, machte diese Stunden so fruchtbar und anziehend, daß bald auch Erwachsene, die er fleißig in den Predigten einlud, dazu kamen. Um das Werk der kate-

chetiſchen Übungen teils in der Kirche weiter zu verbreiten, teils um dasſelbe durch die Vorbereitung des Hauſes und der Schule mehr zu fördern, gab Spener 1677 die „Einfältige Erklärung der chriſtlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismi Lutheri“ in Fragen und Antworten heraus. 1683 folgten dieſer Schrift im Druck die „Tabulae catecheticae“, die tabellariſchen Skizzen, in welchen Spener den Stoff des kleinen Katechismus zergliedert hatte. So gab Spener den zur bloßen Form gewordenen Katechismusexamina wieder Inhalt und Leben. Zunächſt ſollte dem unwiſſenden Volke durch dieſelben Belehrung gegeben werden, welche die Grundlage einfacher, aber klarer und feſter Begriffe bilden ſollte; dann ſei aber auch der Frage näher zu treten, „wie der Kopf ins Herz gebracht werden könne“. So bildete ſich bei Spener der klare Begriff der Aufgabe und die praktiſche Kunſt der Katecheſe aus.

Sein ganzes Leben hindurch hat Spener dem kirchlichen Katechismusunterrichte die größte Aufmerkſamkeit und Fürſorge gewidmet. Eine energiſche und nicht erfolgloſe Thätigkeit entwickelte er hinſichtlich der Einführung der Katechismusexamina in Sachſen. Er begann in ſeiner Wohnung in Dresden katechetiſche Übungen mit ſeinen eigenen und mit Nachbarskindern, zu denen auch bald Erwachſene ſich einfanden, ſo daß die Zahl der Beſucher ſich auf 20—30 belief. Die geſprächsweiſe Äußerung eines Kollegen im Oberkonſiſtorium, daß in Dresden ſelbſt die Einführung der Katechismusexamina wohl überhaupt unthunlich ſein würde, hatte ihn gleichſam gereizt, den praktiſchen Gegenbeweis zu liefern, und der Erfolg überzeugte Spener, daß ein Bedürfnis vorhanden und daß man auch in Dresden zum Ziele kommen könne. Zu gunſten der Katecheſe wirkte er aus, daß, nachdem er in einer Landtagspredigt die dringende Notwendigkeit der Wiederherſtellung von Katechismusübungen dargelegt hatte, ein Landtagsbeſchluß erfolgte, der dieſelben allen Geiſtlichen zur Pflicht machte. Spener gab dazu eine eingehende Anweiſung dahingehend, daß der Katechismus (d. h. eine zum öffentlichen Gebrauch beſtimmte Bearbeitung desſelben) nicht auswendig gelernt werden ſollte — denn ins Gedächtnis eingeprägt zu werden, ſeien eigentlich nur die Kernſprüche der heiligen Schrift würdig — ſondern durch des Lehrers darüber geſtellte Fragen und die Antworten der Schüler ſollte der Inhalt zum Verſtändnis gebracht und dieſen für ihren eigenen Glauben und ihr Leben zu eigen gemacht werden. Durch kurfürſtliche Verordnung vom 24. Februar 1688 wurde die Einführung des neuen Katechismus (Kreuzkatechismus) und die Abhaltung von Katechismusexamina mit der Jugend und den Erwachſenen allſonntäglich nach dem Gottesdienſte für das ganze Land angeordnet.

Eine eigentliche Katechetik hat Spener nicht geſchrieben. Was wir eine katechetiſche Methodenlehre nennen, findet ſich bei ihm in höchſt beſcheidenem Maße vor. Thilo ſagt (S. 38), er habe „mehr allgemeine ſittliche Prinzipien geltend gemacht, von welchen ſich die Geiſtlichen bei ihrer katechetiſchen Wirkſamkeit leiten laſſen ſollen, als techniſche Regeln.“ Die von ihm gegebenen Ratſchläge beziehen ſich mehr auf die Benutzung der äußeren Verhältniſſe, als auf Feſtſetzung einer katechetiſchen Didaktik. Gewandte und geleckte Katecheten zu erziehen, heißt es bei Thilo (S. 32), darauf kam es dem frommen Manne nicht an, ſondern ſolche, die in chriſtlicher Treue, Würde, Beſonnenheit und gemütvoller Einfalt ihr Werk trieben. Er vertraute dem Geiſte der chriſtlichen Liebe, daß derſelbe bei ſeinem kräftigen Drange zu geiſtiger Mitteilung auch die angemeſſenen Wege und Formen finden werde. Deshalb gab er unter dem Namen einer „Methode der Katecheſe in dieſer unſerer frankfurtiſchen Kirche“ in der Einleitung zu den Katechismustafeln nur eine mehr auf das Äußerliche, als auf die eigentliche Lehrform gerichtete, in ſehr allgemeinen Umriſſen gehaltene Beſchreibung der kirchlichen Katechismuseinrichtung in Frankfurt. Er handelt da vom Ort, von der Zeit, von den amtierenden Perſonen, von dem Inhalte der Katechiſation. Bei der Form giebt er an, wie die einzelnen Hauptſtücke in mehrere Penſa, z. B. das erſte in zwanzig, zerlegt, wie mit den Kindern zuerſt das ganze Hauptſtück durchgenommen werde, und wie dieſelben nur mit Luthers Worten zu antworten hätten; wie mit den Erwachſenen dagegen aus demſelben ein beſonderes Stück, welches vorher angezeigt worden, beſprochen werde; denn nur ſo könne eine Materie behältlich und zu gründlicher Erkenntnis eingeprägt werden.

Gewiſſe Grundzüge einer feſten, objektiven Methodik finden ſich jedoch auch bereits bei Spener, in ſtofflicher Hinſicht in den „Tabulae catecheticae.“ Für die mündliche Behandlung

giebt er die nötigsten Winke in seiner Vorrede zu seinem katechetischen Hauptwerke: „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen lutherischen Katechismus". Das Lehrgespräch dachte Spener sich recht einfach: 1. der Schüler soll über das Verständnis des Katechismustextes befragt werden; 2. die dazu dienlichen biblischen Beweisstellen sollen herangezogen und eingeprägt werden; 3. soll die geeignete Nutzanwendung für Herz und Leben gemacht werden. Die Katechese soll erbaulich, d. h. gläubig und verständig, schlicht und einfach sein ohne alles Gezwungene und Erkünstelte, damit die Sache verstanden werde. Der Katechismusunterricht soll also kein bloßer Gedächtniskram sein, sondern er soll in erster Linie auf klare religiöse Erkenntnis und auf die Begründung wahrer Herzensfrömmigkeit abzielen. Auswendig zu lernen sind nur die wichtigsten Beweisstellen der heiligen Schrift und die Hauptstücke des Katechismus (nicht etwa alle Fragen und Antworten desselben). „Nur der Inhalt, nicht aber der Schall der Worte soll eingeprägt werden." Spener verwirft das Einlernen von Schulbegriffen in bestimmten Worten; „denn die Erinnerung an bestimmtes Schulformelwerk bringt in unseren Glauben nicht ein." Um Überzeugung zu erzielen, soll die Glaubenslehre überall durch Sprüche der heiligen Schrift bewiesen werden. Um den Katechismusunterricht erbaulich zu machen, soll der Katechet an geeigneten Stellen besondere Paränesen (Ermahnungen) einlegen. Um klares Verständnis zu erzielen, soll er nicht zusammenhängend vortragen, sondern nach der dialogischen Lehrform unterrichten. Zwar das eigentliche katechetische Entwickeln, welches aus gegebenen Deduktionsquellen neue Begriffe und Urteile von den Kindern selbst aufsuchen und auffinden läßt, hat auch Spener noch nicht zur Geltung gebracht; sein eigener Unterricht war in der Regel nur ein fragendes Zergliedern der Katechismusfragen und -antworten, sowie der biblischen Beweisstellen, bezw. ein fragendes Repetieren und Examinieren. Aber schon damit, daß Spener gegenüber der früher herrschenden akroamatisch-memorativen Lehrform die Bedeutung des Dialogs für den Katechismusunterricht überhaupt zur Geltung brachte, hat er die katechetische Methode erheblich gefördert.

Auf die Befragung kam Spener sehr viel an; darum empfiehlt er eine Vorbereitung solcher Fragen, welche auf die Bildung des Schülers förderlich zu wirken vermöchten. Er verlangt im allgemeinen, daß dezent gefragt werde (decenti modi)', damit bei dem Religionsunterrichte die takt- und gemütlose Zudringlichkeit abgehalten und das religiöse Leben mit zarter Zurückhaltung behandelt werde. Die Befragung selbst sollte in der allereinfachsten Weise geschehen, so daß die Schüler wenig mehr als Ja oder Nein zu antworten hätten. Spener fürchtet, wenn man mehr fordere, so werden die Befragten eingeschüchtert. Vielfach stellt er Affirmativ- und Negativfragen. Auch soll dieselbe Frage öfter wiederholt werden, doch immer mit anderen Worten. Unrichtige Antworten will er so behandelt wissen, daß sie dem Antwortenden nicht zur Beschämung und Entmutigung werden, sondern vielmehr so, daß der Katechet, darauf eingehend, die richtige Meinung darin suche. Die Fragen müssen durch Mannigfaltigkeit anregen; darum ist er kein Freund der stereotyp wiederkehrenden Fragweisen. Einwürfe will er vor geweckten Köpfen zur Belebung des Unterrichts bei passender Gelegenheit erhoben sehen. (Vergl. Artikel: Katechetik.)

Als katechetischen Stoff sieht Spener vor allem den kleinen Katechismus und seine einfache Erklärung an, welche der Jugend einzuprägen und immer aus der heiligen Schrift zu erhärten ersprießlich ist, und das Lesen des Neuen Testamentes. Das Neue Testament ist ihm Hauptstück der katechetischen Behandlung; aber wenn die Schüler einigermaßen Fortschritte darin gemacht haben, will er sie auch zum Alten Testamente führen, damit sie die heilige Geschichte von Erschaffung der Welt an erlernen und das Vorbildliche anschauen, dessen verwirklichte Vollendung sie schon beim Neuen Testamente kennen gelernt haben. Er empfiehlt Bildertafeln, auf denen die biblische Historie dargestellt ist. Bei dem Bibellesen sollen die Hauptstellen hervorgehoben werden, „damit die Schüler dieselben ihrem Gedächtnis übergeben, unter Zufügung kurzer Erläuterungen von seiten des Lehrers, auf welche Weise das in Rede stehende Wort zur Stärkung ihres Glaubens und Berichtigung ihres Lebens anzuwenden sei." Spener will also auch die Bibel selber in Lehrgesprächen behandelt wissen.

Kirchenlieder ließ Spener nicht memorieren und rezitieren. Der Grund war nach Palmer: Für seine vornehmlich didaktischen Zwecke schien ihm ohne Zweifel das poetische Gewand eher hinderlich; des gefliſſentlichen Memorierens

wert hielt er eigentlich nur die Bibelsprüche, und was ein Christenkind von Liedern sich aneignen sollte, das lernte sich, wie er sich wohl dachte, durchs Singen von selbst. (Vergl. auch Eckstein, Die Gestaltung der Volksschule durch den Franckeschen Pietismus. Leipzig 1867 S. 32. 36.) Einen epochemachenden Anteil hatte Spener an der Wiedererweckung der Konfirmation, die er wesentlich von seiten des Subjekts auffaßte.

Über den weitgehenden Einfluß, den Spener auf dem in Rede stehenden Gebiete ausübte, sagt W. Thilo in seiner Schrift: „Spener als Katechet": „Speners unermüdlichem und herzlichem Vorstellen, Bitten und Dringen gelang es zur großen Ehre seiner Zeit in einer solchen Ausdehnung, wie einer Einzelbestrebung nach der seinigen auf kirchlichem Gebiete wohl nicht wie der etwas gelungen ist. Am Main, um den Neckar, an der Donau und Elbe, um die Spree und Havel und in den deutschen evangelischen Zwischengauen folgte man seinem Rate und Vorgang. Manche evangelischen Reichsstädte ahmten Frankfurts Beispiele nach. Selbst die Geistlichkeit des damaligen (besonders orthodoxen) Kursachsens war nicht imstande, die an sie gerichteten Anregungen gänzlich abzuweisen. Aber nicht bloß in seiner Zeit begeisterte Spener für die katechetische Sache; auch die unmittelbar folgende ließ den schön erregten Eifer nicht alsobald nach seinem Tode verglühen. Auf den Universitäten gewann die Homiletik bald eine geschätzte Schwester: die Katechetik. Halle, das sich um das Unterrichtswesen in den Franckeschen Stiftungen damals so verdient machte, bewies sich vorzugsweise thätig durch praktische Ausbildung von Katecheten. Die Katechismusübungen selbst waren in der Mitte des vorigen Jahrhunderts als ein Resultat der treuen Bemühungen Speners und seiner Freunde fast überall in der evangelischen Kirche eingeführt und in gesegnetem Gange.

3. **Speners Schriften.** Von den zahlreichen Schriften Speners seien hier genannt:

a) „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismi des teuren Mannes Gottes Lutheri in Fragen und Antworten verfasset und mit nötigen Zeugnissen der Schrift bewähret." 1677. Diese Schrift ist das katechetische Hauptwerk Speners und soll die Antwort sein auf die Frage, „wie man den Kopf in das Herz bringe." Das Werk giebt in Fragen und Antworten eine methodische Behandlung des Katechismus. Dieses Buch, aus seinen Frankfurter Katechisationen erwachsen, fand seinen Weg bald überall hin und ist auch heute noch eine Fundgrube für den Katecheten. Neue Ausgabe von Detzer, Erlangen 1833, vom evangelischen Bücherverein in Berlin 1846. Irmischer hat 1848 einen Auszug aus Speners Katechismus veranstaltet.

b) „Tabulae catecheticae" 1683. Das Buch fand verdienten Beifall und die weiteste Verbreitung. Es ward in damaliger Zeit der beliebteste Wegweiser, an dessen Hand alle die vorwärts strebten, welche in der katechetischen Thätigkeit ein Hauptmittel erkannten, dem Christentum eine angemessene Grundlage in lebendigerem Glauben und in geordnetem Bewußtsein zu verschaffen. Von Pritius, Speners Amtsnachfolger in Frankfurt am Main, wurde das Buch 1713 einigermaßen vermehrt in deutscher Sprache herausgegeben.

c) „Natur und Gnade" 1687. Diese Schrift erschien in neuer Ausgabe von Schott, Halle 1868.

d) „Pia desideria" oder „Herzliches Verlangen nach gottgefälliger Besserung der wahren evangelischen Kirche." 1675. Neue Ausgabe Leipzig 1845, neu herausgegeben von Feldner, Dresden 1846. Inhalt: Nachweis der Notwendigkeit einer Kirchenreform und Vorschläge zum Zwecke ihrer Verwirklichung.

e) „Kurze Katechismuspredigten" 1689. Sie wurden neu herausgegeben Leipzig 1864.

f) „De impedimentis studii theologici', 1690. In dieser Abhandlung schüttet Spener sein Herz aus über die Mängel nnd Schäden des theologischen Studiums seiner Zeit und läßt uns einen interessanten Blick thun in den akademischen Betrieb der Theologie zu seiner Zeit.

g) „Consilia et iudicia theologica latina". 3 Teile. 1709. Im 2. Teile redet er auch über die katechetische Unterweisung in der Kirche.

h) „Speners Gedanken von der Katechismus-Information". Halle 1715. In dieser Schrift sind seine in den übrigen Schriften zerstreuten Winke gesammelt. (S. Schumann: Geschichte des Katechismusunterrichts in Kehrs „Geschichte der Methodik".)

**Litteratur**: Wildenhahn, Ph. J. Spener. 2. Aufl. Leipzig 1850. — Hoßbach, Phil. Jak. Spener und seine Zeit, 2 Bde. 3. Aufl. von Schmeder. Berlin 1861. — Grünberg, Speners Schriften in Auswahl und mit Einleitung (Bibl. theol. Klassiker

Bd. 21.) Gotha 1889. — Kramer, Beiträge zur Geschichte A. H. Franckes, enthaltend den Briefwechsel Franckes und Speners. Halle 1861. — Ehrenfeuchter, Zur Geschichte des Katechismus mit besonderer Berücksichtigung der Hannoverschen Landeskirche. Göttingen 1857. — Grünberg, Philipp Jakob Spener. Bd. I: Die Zeit Speners; das Leb. Speners; die Theol. Speners. Göttingen 1893. — Horning, Spener in Rappoltsweiler. Kolmar und Straßburg 1883. — Thilo, Spener als Katechet. Berlin 1840. — Horning, Beiträge zur Kirchengeschichte des Elsasses 1881—1882. — Schmid, Geschichte des Pietismus. Nördlingen 1863. — Ritschl, Geschichte des Pietismus 3 Bde. (besonders Band II) Bonn 1880 bis 1886. — Sachse, Ursprung und Wesen des Pietismus. 1884. — Henke, Speners Pia desideria und ihre Erfüllung. Marburg 1862. — Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens Bd. IX Art. über Spener von Palmer. — Katechet. Werke von Palmer und von Zezschwitz.

Hannover. Ernst Schreck.

## Spiel

s. Jugendspiele

## Spiel und Arbeit

1. Bedeutung der eigenen Thätigkeit der Kinder für die Charakterbildung. Doppelte Art solcher Thätigkeit: Spiel und Arbeit. Vorbedingung für beide. 2. Das Charakteristische des Spiels. Anfänge und allmähliche Entwickelung der spielenden Thätigkeit nach der physischen und der psychischen Seite. Unterschied zwischen Spiel und Arbeit. 3. Grund für die Mannigfaltigkeit der Spiele. Bedeutung der Spielsachen und Folgerung daraus für deren Beschaffenheit, wie für ihre Zahl. Der Ernst des Spieles. 4. Vielseitigkeit der Wirkung des rechten Spieles auf Körper und Geist. Pflicht des Erziehers, die Spielthätigkeit der Jugend teils anzuregen, teils zu hemmen. Die Spielleidenschaft und deren Bekämpfung. 5. Notwendigkeit und Segen der Arbeit. Vorteil, wenn zur Gewöhnung an sie schon die Lebensverhältnisse nötigen. 6. Gesetze für die Verwertung der Arbeit als eines wichtigen Erziehungsmittels. Notwendigkeit des Unterschieds zwischen Spiel und Arbeit im Bewußtsein des Kindes, wie des rechten Wechsels und Maßes für beide. Verwertung des kindlichen Interesses für die verschiedenen Arten der Arbeit. 7. Pflicht, auch außerhalb dieser Interessen liegende Thätigkeiten anzuregen. Bedeutung der Handfertigkeitsarbeiten und Wert anderweitiger kleiner Leistungen. 8. Wirkung vom Erfolge der Arbeit. Eventuelle Notwendigkeit des Zwanges zur Arbeit. Pflicht, den Zwang von außen allmählich unnötig zu machen durch die Erweckung und Kräftigung innerer Mächte, die zu tüchtiger Arbeit treiben.

**1. Bedeutung der eigenen Thätigkeit der Kinder für die Charakterbildung. Doppelte Art solcher Thätigkeit: Spiel und Arbeit. Vorbedingung für beide.** „Diejenigen, welche nur passiv als gehorsame Kinder heranwachsen, haben noch keinen Charakter, wenn sie aus der Aufsicht entlassen werden." Dieses Wort Herbarts weist auf die hohe Bedeutung hin, die bei der Anbahnung charaktervollen Wesens, der wichtigsten Aufgabe aller erziehlichen Einwirkung auf die Jugend, der eigenen Thätigkeit der letzteren zukommt. Inwiefern die Charakterbildung durch solche Thätigkeit bedingt ist, das ist im Eingang des Artikels „Selbstthätigkeit" angedeutet worden. Nur bei eigener die jugendliche Kraft in angemessener Weise in Anspruch nehmender Thätigkeit entfalten sich die körperlichen und geistigen Kräfte in dem Maße, das für die Erreichung des obersten Erziehungszieles unerläßliche Voraussetzung ist. Der Charakter, dessen Wesen in der Stärke bestimmter Geisteskräfte besteht, hat in dem Gefühl körperlicher Kraft und Gesundheit eine sichere Grundlage. Verweichlichung des Körpers dagegen hat auch geistige Erschlaffung zur Folge. Wenn der Erzieher den seiner Einwirkung zufallenden Beitrag zur Kultur der Geisteskräfte, die den Charakter ausmachen, liefern will, muß er nicht nur diese letzteren anregen und stärken, sondern auch dafür sorgen, daß jene Grundlage nicht fehlt. Was bei der körperlichen Gesundheit, Kraft und Gewandtheit von selbst einleuchtet, daß diese neben allem anderen, was zu ihrer Erhaltung und Beförderung außerdem noch nötig ist, vielseitige Übung der jugendlichen Kraft erfordert, das gilt in nicht geringerem Maße von dem geistigen Leben. Die zur Erfüllung beider Forderungen nötige Thätigkeit ist doppelter Art: Spiel und Arbeit.

Daß Spiel und Arbeit ihren erziehlichen Einfluß geltend machen können, dafür hat Mutter Natur die Vorbedingung geschaffen, indem sie den Kindern, wenn auch bei den einzelnen Individuen in verschiedener Stärke, den Thätigkeitstrieb verliehen hat. Ihn, soweit das noch nötig ist, in die rechte Bahn zu leiten, ist, ganz allgemein aufgefaßt, hier die Aufgabe der Erziehung.

**2. Das Charakteristische des Spiels. Anfänge und allmähliche Entwickelung der spielenden Thätigkeit nach der physischen und der psychischen Seite. Unterschied zwischen Spiel und Arbeit.** Es liegt in der Natur der Dinge, daß die zur Kraftentfaltung nötige Thätigkeit um so mehr ihren Zweck erreicht, je mehr sie der freien Kraft jenes Triebes entstammt, und um so weniger, je mehr solche Thätigkeit nur einem von außen kommenden Drucke

folgt. Das ist der Grund, der dem Spiele in seinem Einflusse auf die für die Charakterbildung nötige Kraftentfaltung einen Vorzug von der Arbeit verleiht. Besteht doch das Charakteristische des Spieles wenn ihm nicht fremdartige Elemente beigemischt werden, in den ganz freien Äußerungen des Thätigkeitstriebes nach seiner physischen und nach seiner psychischen Seite.*) Die Anfänge des kindlichen Spieles reichen daher in die früheste Lebensperiode hinauf und bestehen in den nur als Äußerungen des Thätigkeitstriebes zu betrachtenden Bewegungen von Armen, Beinen und Sprachwerkzeugen oder auch leicht beweglichen äußeren Dingen. Daß der Thätigkeitstrieb darin Befriedigung findet, erklärt es, warum dem kleinen Weltbürger solche zunächst rein unwillkürliche Kraftäußerungen bald Unterhaltung und Freude gewähren. Mit dem wachsenden Gefühl der Kraft, dem wohlthuenden Bewußtsein des Leistens mehrt sich die Freude an solcher Bethätigung, die sehr bald aufhört nur eine rein unwillkürliche zu sein und für die Entwickelung des Körpers so wichtig ist, nicht nur, weil damit die Muskelkraft geübt und gestärkt wird, sondern auch, weil sie zugleich eine Gymnastik der Sinne ist, dieser Thore, durch die geistiges Leben in die Seele einzieht. Eine Menge Spiele, namentlich der kräftigen männlichen Jugend, verdankt ihren Reiz zunächst nur dem angenehmen Gefühl der Kraftäußerung, und die Gelegenheit zu derartigem Sichausarbeiten der Muskulatur hemmen, was übrigens bei gesunden Kindern ein ziemlich erfolgloses Beginnen wäre, heißt die naturgemäße Entwickelung aufhalten.

Mit den mannigfaltigen Bewegungen der Glieder oder auch leicht beweglicher Dinge, auf die das Spiel in seinen Anfängen sich beschränkt, verbindet sich bald der Wechsel von Vorstellungen, deren Kommen und Gehen, ganz in der Natur der Seele begründet, erst die Freude an jenen Bewegungen psychologisch erklärt. Wenn auch zunächst vielfach durch äußere Reize angeregt, ist der Wechsel im Vorstellungsverlauf doch ein durchaus freier, d. h. er gehorcht in der Hauptsache nur den aus der Seele kommenden Impulsen. Mehr oder weniger, je nachdem dabei das bloß mechanische Thun zurück oder in den Vordergrund tritt, und je nachdem hier Gebundensein oder Freiheit vorherrscht, ist das auch bei der Arbeit der Fall, so daß darin noch nicht der charakteristische Unterschied zwischen dieser und dem Spiel besteht. Was beide trennt, ist hauptsächlich der Zweck der Thätigkeit. Beim rechten Spiel liegt dieser in der Thätigkeit selbst, bei der Arbeit in dem, was dadurch erreicht werden soll. Aber die freie Bewegung der Vorstellungen, das leichte Spiel des von keinem Drucke, wie ihn der Zweck der Arbeit ausübt, eingeengten Vorstellungsverlaufes ist doch das, was den Reiz des Spieles ausmacht. Das will nichts anderes sagen, als daß dieser Reiz in der Thätigkeit der Phantasie besteht, die bei dem Spiel viel mehr als bei der Arbeit in Anspruch genommen wird. Weil in der Jugend die Phantasiethätigkeit noch am regsten ist, ist die Jugendzeit die Zeit des Spieles.

**3. Grund für die Mannigfaltigkeit der Spiele. Bedeutung der Spielsachen und Folgerung daraus für deren Beschaffenheit und Zahl. Der Ernst des Spiels.** Welche Bedeutung beim Spiele der Phantasie zukommt, darauf weist schon die große Mannigfaltigkeit der Spiele hin, die ihre leichte Erklärung in der reichen Phantasiethätigkeit findet, der die Jugendspiele ihr Dasein verdanken, möge ihr Entstehen, wie die Spiele mit Ball, Puppe, Kreisel u. a., in das graue Altertum zurückweisen oder aus Tagesereignissen zu erklären sein; mögen sie wegen der bei allen Menschen gleichen geistigen Vorgänge, auf die man sie zurückführen muß, einen internationalen Charakter haben oder nur auf lokale Tradition sich gründen; mögen sie in der Nachahmung vom Thun der Erwachsenen bestehen oder eigene Erfindungen der kindlichen Einbildungskraft sein; nur an Jahreszeiten sich binden oder während des ganzen Jahres ihre Liebhaber finden; mögen sie, wie die Bewegungsspiele, zu kräftiger Muskelthätigkeit oder, wie die „sitzenden" Spiele, dazu anregen, daß die Gedanken in freier Bewegung sich tummeln; mögen sie das einzelne Kind beschäftigen oder geselliger Art sein.

Das wird weiter bestätigt durch die Thatsache, daß sehr kostbare und künstlerisch wertvolle Spielsachen, die wegen dieser Eigenschaften zunächst wohl große Bewunderung und Freude hervorrufen, wenn sie zu mannigfacher Beschäftigung keinen Anlaß bieten, rasch ihr An-

*) Das Kind spielt, wenn es mit äußeren Dingen so umgeht, daß es sich dem unwillkürlichen Zuge der Vorstellungen und der Bewegungsthätigkeit überläßt, ohne in diesen durch die Natur des Gegenstandes selbst bestimmt zu werden. Waitz, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. S. 128.

sehen einbüßen, während ganz einfachen, geringwertigen Spielmitteln, einem Haufen Sand, dem Baukasten, der Puppe, die ohne die Gefahr der Beschädigung die mannigfachste Hantierung zuläßt, das dauernde Interesse des Kindes gesichert ist. Liegt doch für das Kind der Wert des Spielzeugs nicht in diesem selbst, sondern in der möglichst reichen Gelegenheit, die es bietet, bei der vielseitigen Beschäftigung mit ihm die freischaffende Phantasie walten zu lassen. Nur zum Nachteil für die körperliche und die geistige Entwickelung, zu der das Spiel reiche Anregung geben kann, bleibt der alte, in der hohen Bedeutung, die der Phantasiethätigkeit bei dem Spiele zukommt, begründete Erfahrungssatz unbeachtet, daß „das einfachste, ärmste, formloseste, der Gestaltung zugänglichste Material das beste, reichste Spielzeug ist",*) unbeachtet. Die Möglichkeit mannigfachster Verwendung ist zugleich eine Vorbedingung der Vertiefung in die Spielthätigkeit, ohne die weder die körperlichen, noch die geistigen Kräfte in der Weise in Anspruch genommen werden, die allein dem Spiele seinen segensreichen Einfluß verschafft.

Ein Hemmnis solcher Vertiefung ist nicht nur die ungenügende Beschaffenheit der Spielsachen, sondern auch ihre zu große Zahl. Wer in thörichter Elternliebe auch in dieser Beziehung sein Kind mit Gaben überschüttet, trägt selbst die Schuld, daß das kindliche Interesse, wenn es nicht trotzdem auf wenige Sachen sich konzentriert, sich zersplittert und damit verflacht.

Erst wo solche Vertiefung in das Spiel stattfindet, fehlt es nicht an dem Ernst, mit dem auch das Spiel betrieben werden muß, wenn es die rechte Wirkung haben soll. Zwar soll sich das Kind des Unterschiedes zwischen dem Spiel und dem Ernst des Lebens bewußt bleiben, und wer in dem Sinne im Spiel Ernst macht, daß er die Phantasiewelt mit der Wirklichkeit verwechselt, gilt mit Recht als ein Spielverderber. Nur so ist es gemeint, daß der Spielende ganz bei der Sache ist, die etwaigen Spielregeln, die im Interesse eines geordneten Verlaufes der Spielthätigkeit aufgestellt sind, gewissenhaft einhält, nicht aber in launenhafter Willkür mißachtet, daß er seine ganze Kraft anstrengt, um möglichst Vollendetes zu leisten.

**4. Vielseitigkeit der Wirkung des rechten Spieles auf Körper und Geist.** **Pflicht des Erziehers, die Spielthätigkeit der Jugend teils anzuregen, teils zu hemmen. Die Spielleidenschaft und deren Bekämpfung.** Und welches ist der Gewinn, den das rechte Spiel bringt? Zunächst die Wohlthat, die jede Befriedigung schaffende Thätigkeit in sich schließt, daß sie den Geist ablenkt von allerlei Thorheit, die den Mangel an Beschäftigung um so eher hervorruft, je mehr reges Geistesleben nach Bethätigung drängt, die, wie die Erfahrung bei unbeschäftigten Kindern zur Genüge lehrt, auch ganz verkehrte Richtungen einschlagen kann und oft einschlägt. Nicht bloß vor thörichten Gedanken und thörichten Handlungen schützt die rechte Spielthätigkeit, sondern ebenso vor der übermäßigen Erstarkung sinnlicher Triebe, die in der Unthätigkeit den kräftigsten Nährboden finden.

Sodann die Wirkung, von der oben die Rede war, wenn auf die Notwendigkeit hingewiesen wurde, durch mannigfache Übungen die jugendlichen Kräfte zu stärken. Je nach der Natur des Spieles werden dabei bald mehr die Kräfte des Körpers, bald mehr die des Geistes in Anspruch genommen und dadurch ausgebildet. Daß das erstere gerade in unserer Zeit, die mit ihren hohen Anforderungen an die Geistesbildung die Gesundheit der Jugend nicht wenig bedroht, überaus notwendig ist, beweist der Anklang, den die Bestrebungen finden, in der Kultur der Turnspiele ein Gegengewicht zu finden gegen die einseitige Geisteskultur, eine Anerkennung, die bisher freilich leider mehr in der Theorie als in der Praxis zum Ausdruck gekommen ist. Aber auch das geistige Leben kann nach verschiedenen Seiten hin Förderung erfahren, die nur Kurzsichtigkeit zu unterschätzen Gefahr läuft.

Solche Förderung wird an erster Stelle der kindlichen Phantasie zu teil, die mit solcher Förderung den Lohn dafür erntet, daß sie das Spiel geschaffen hat und ihm immer wieder Leben verleiht. Auch wer den Aberglauben an eine lediglich formale Schulung der sog. Geisteskräfte abgelegt und die formale Bildung auf das ihr nur zukommende Maß zurückzuführen gelernt hat, wird gern einräumen, daß die freie, von der eigenen Triebkraft des geistigen Lebens geleitete Bewegung der Gedanken, das charakteristische Merkmal der Phantasiethätigkeit, in ihrer Stärke oder Schwäche nicht nur von natürlicher Veranlagung, sondern auch von der Gelegenheit, sich zu bethätigen, abhängt. Solche

*) Dr. K. V. Stoy, Hauspädagogik S. 105.

Gelegenheit bietet in reichem Maße das Spiel, wenn in ihm das Kind Lebloſem Leben einhaucht und mit dem ſo Belebten verkehrt wie mit denkenden und fühlenden Weſen; wenn es nachahmend auf ſeine eingebildete Welt überträgt, was ihm an Überlegungen, Thätigkeiten, Maßnahmen die Erfahrung aus der Wirklichkeit nahegelegt hat, oder ſchaffend dieſe Elemente doch auch wieder ſo ſelbſtändig kombiniert, daß daraus eine neue Welt ihm ſich bildet.

Sofern das Spiel an die Schnelligkeit des Urteilens Anſprüche macht und die Spielerfolge von der Schärfe der Beobachtung, der Richtigkeit der Schlüſſe aus ſolcher Beobachtung abhängen läßt, zum Erfinden und Erraten anregt, neue Mittel zu ſeinen Zwecken anwenden, neue Wege zu ſeinen Zielen ſuchen lehrt, fördert es die Ausbildung der intellektuellen Kräfte, die ſich in der richtigen Schätzung der eigenen Kraft ebenſo günſtig äußern können, wie in dem Verſtändnis fremden Seelenlebens; in der klugen Verwertung ebenſo, wie in dem richtigen Urteil über die Dinge, die zu gebrauchen das Spiel Anlaß giebt, zum Ausdruck kommen und damit eine Steigerung erfahren. Wer das Spiel der Kinder nur als Unterhaltungsmittel anſieht, verkennt die Bedeutung desſelben als eines durchaus nicht unwichtigen Belehrungsmittels.

Daß Spiele, die mit rhythmiſchen Bewegungen, mit Liedern, mit Sprüchen, deren Sinn nicht immer zum klaren Bewußtſein zu kommen braucht, verbunden ſind, beſondere Liebe finden, iſt uns ein Beweis für des Kindes Veranlagung zu äſthetiſcher Auffaſſung. Wer wollte leugnen, daß ſolche Spiele zur Ausbildung des äſthetiſchen Sinnes Gelegenheit bieten, und darum ſich nicht freuen, wenn er ſolchen Äußerungen der jugendlichen Luſt begegnet, der ſich mit beſonderer Vorliebe die weibliche Jugend überläßt?

Gewichtiger noch als die obengenannten Einflüſſe auf das geiſtige Leben iſt der Beitrag, den das rechte Spiel liefern kann zu der ſittlichen Erziehung der Jugend, indem es bald für Mut und Entſchloſſenheit, bald für Geduld und Ausdauer, bald für Gemeinſinn und Opferfähigkeit, bald für Reſpekt vor Geſetzen und fremden Rechten eine Schule werden, die ſolchen Tugenden entgegengeſetzten Regungen überwinden und die den Kindern vielleicht angeborene Unbehilflichkeit, die in ihrer Natur vielleicht begründete Trägheit und Feigheit erfolgreich bekämpfen hilft. Was es in der Möglichkeit ſolcher Wirkung vor anderen Mitteln, die der ſittlichen Bildung dienſtbar gemacht werden müſſen, voraus hat, iſt die von ihm hervorgerufene, das Gemüt der Jugend erfüllende freudige, glückliche Stimmung, auf die das Wort Jean Pauls: „Heiterkeit iſt der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen“, ſo augenfällige Anwendung findet. Wie für die geſunde Funktion des leiblichen Lebens iſt auch für das Gedeihen der ſittlichen Kräfte die Spielfreudigkeit ein fruchtbarer Boden. Sie namentlich iſt es, durch welche erſt die Spielzeit die „Elementarklaſſe der Lebensſchule“ wird.

Am beſten wird ſie das, wenn der rechte geſunde Spielgeiſt in dem kindlichen Gemüt von ſelbſt ſich entfaltet, wenn ſeine Erweckung und Pflege nicht erſt künſtlicher Hilfe bedarf, und der Einfluß des Erziehers ſich nur darauf zu beſchränken braucht, übertriebene Äußerungen ſolchen Geiſtes zu verhindern, für welche Eingriffe freilich der Maßſtab nicht vom eigenen Behagen oder eigener trüber Stimmung des Erziehers entlehnt werden darf. Nicht immer und nicht überall liegt die Sache ſo günſtig, daß des Erziehers Einfluß mit ſolcher Einſchränkung ſich zu begnügen brauchte. Das Spielgenie iſt nicht allen Kindern gegeben. Wo die Anregung zu dieſer wichtigen Lebensäußerung nicht aus der Kindesſeele ſelbſt kommt, wo es auch infolge der Ungunſt der Lebensverhältniſſe an Anregung dazu durch Altersgenoſſen oder durch die im Alter nicht zu verſchiedenen Geſchwiſter fehlt, muß ſie vom Erzieher ſelbſt gegeben werden. Die Aufforderung, zu ſpielen, nützt naturgemäß wenig. Abgeſehen vom Kommando, das das geſellige Spiel verlangt, und das am liebſten befolgt wird, wenn der Führer dabei aus freier Wahl hervorgeht, verträgt das Spiel das Befehlen nicht. Es bleibt alſo nur die Anregung zum Spiel übrig, daß der Erzieher ſelbſt am Spiel teilnimmt. Kaum giebt es aber ein Opfer, das größeren Dank fände als dieſes. Wir denken dabei nicht nur an den Dank, den Kindesmund ausſpricht, oder der auch nur im Kindesauge zu leſen iſt. Größer iſt der Dank, den die Freude bereitet, wenn ein vielleicht etwas geiſtesträges Kind in gemeinſamem Spiele mit ihm aufwacht und in der Freude am Spiel die Spuren eines regeren Geiſteslebens zeigt, oder wenn ein geiſtig reges Kind dabei die eigentümlichen Züge individuellen Geiſtesgepräges zeigt. Daß oft tiefer Sinn im kind-

lichen Spiele liegt, diese Wahrheit ist ja darin begründet, daß gerade das Spiel, bei dem das Kind sich ganz zu geben pflegt, wie es ist, sein Inneres am besten erschließt und die Bahn erkennen läßt, auf der es die von der Natur ihm gewiesene Lebensaufgabe erfüllen kann. Daß in solcher Anregung zum Spiel die Hauptaufgabe den Müttern zufällt, denen eben darum wohl auch die Vorsehung das größte Geschick dazu verliehen hat, bedarf nicht erst eines Nachweises. Aber auch der Erzieher in der Schule thut wohl, durch zeitweilige Teilnahme am Spiel oder noch besser durch Unterweisung in der Jugend noch nicht bekannten Spielen sich solchen leicht verdienten Dank zu sichern. Wer sich davon durch die Furcht abhalten lassen wollte, damit seiner Würde etwas zu vergeben, kennt die Kindesnatur schlecht. Eine gewisse Erfahrung in diesen Dingen und die Gabe, sie zu lehren, ist für solche Teilnahme allerdings Voraussetzung.

Neben der Anregung zum Spiel hat die Erziehung hier noch eine andere Pflicht zu erfüllen. Sie hat zu verhindern, daß der Spieltrieb des Kindes in der Wahl der Mittel sich vergreift, und daß die Spiellust zur Leidenschaft wird. Beim ersten denken wir nicht nur an solche Spiele, die Leben und Gesundheit gefährden, sondern auch an solche, die ein fremdartiges Element in sich aufnehmen und dadurch die zweite Gefahr, die Ausartung der Spiellust zur Spielleidenschaft, in sich schließen. Ein solches fremdes Element ist es, wenn das Interesse am Spiel sich nicht nur der Spielthätigkeit, sondern neben dieser oder vielleicht auch ausschließlich dem Erfolge sich zuwendet, den man von ihr erwartet. Schon die Wettspiele, bei denen der erstrebte Erfolg viel mehr mitspricht als bei denen, deren Erfolg nur das Ende ist und weiter nichts, nämlich ein Sieg über den Mitspieler, sind von allem Bedenklichen nicht frei, wenn auch bei manchen von ihnen, z. B. Dame und Mühle, Domino und Schach, Kegelspiel und Billard, das Interesse an der Körper und Geist anstrengenden Thätigkeit so in den Vordergrund tritt, daß ein ernstes Bedenken gegen sie, wenn sie nicht mit Leidenschaft betrieben werden, nicht erhoben werden kann. Größer wird aber sofort die Gefahr, wenn man den Reiz solcher Spiele, zu denen auch das Kartenspiel gehört, dadurch erhöht, daß man um Geld oder Geldeswert spielt, oder wenn man an sich höchst langweiligen Spielen, wie dem Lotto, erst durch die Aussicht auf Gewinn einen Reiz verleiht. Es ist nicht schwer zu begreifen, warum man durch ein solches fremdartiges Element den Segen, den das rechte Spiel bringen kann, in Fluch verwandelt, und warum deshalb alle Spiele, bei denen es sich um einen derartigen Erfolg handelt, für die Jugend unzulässig sind.

Aber auch an sich harmlose und, wenn sie die in der Natur der Dinge liegende Grenze nicht überschreiten, segensreich wirkende Spiele werden sofort nachteilig, wenn die Spiellust zur Spielleidenschaft sich steigert. Eine derartige Steigerung durch Einschränkung der Spielthätigkeit zu verhüten, ist leichter, als die schon eingetretene Steigerung erfolgreich zu bekämpfen. Das psychologische Gesetz, daß die zur Herrschaft gekommene Begehrung, die wir Leidenschaft nennen, ihre Macht nur in dem Maße verliert, in dem die betreffenden Gedankenkreise hinter andere zurücktreten, weist auf die Heilmittel hin, die hier angewandt werden müssen. Es giebt deren zwei: das Verhindern solcher zur Leidenschaft gewordener Spiele und ernste anderweitige Beschäftigung. Das führt von selbst zur Betrachtung der Arbeit und ihrer großen Bedeutung für die Erziehung.

**5. Notwendigkeit und Segen der Arbeit. Vorteil, wenn zur Gewöhnung an sie schon die Lebensverhältnisse nötigen.** Wo die Not des Lebens das Kind schon in früher Jugend in einer Weise zur Arbeit zwingt, daß dadurch dem kindlichen Spiele der wünschenswerte Raum allzusehr eingeengt wird, kann man für diese an sich bedenkliche Beschränkung einen Trost darin finden, daß die Arbeit wie das Spiel die Kräfte des Körpers und des Geistes stählt, daß frühzeitige Gewöhnung an sie bald den Ernst des Lebens verstehen lehrt und eine Übung der gewissenhaften Pflichterfüllung zu werden vermag. Solcher Trost verliert freilich um so mehr seine Kraft, je mehr solche Arbeit eine rein mechanische ist. In der Gefahr, die solche Arbeit gerade der Jugend bringen kann, ist das Recht und die Pflicht der Gesetzgebung begründet, wenn sie die Fabrikarbeit der Kinder auf ein möglichst geringes Maß zurückzuführen sucht.

Kaum geringer würde die Gefahr für die Kinder aus solchen Lebenskreisen sein, die eine Menge von Thätigkeiten, die zur Arbeit zu rechnen sind, dienenden Kräften überlassen, weil damit nicht nur bei den Heranwachsenden der

in ſolcher Beſchäftigung liegende erziehliche Einfluß unwirkſam bleibt, ſondern weil ſie auch den Wert und die Bedeutung der Arbeit nicht leicht in der rechten Weiſe beurteilen lernen, wenn ſie nicht durch die mit der geiſtigen Ausbildung gebotene Arbeit zum Teil wenigſtens, freilich nur mit der weiteren Gefahr einer gewiſſen Einſeitigkeit und wenigſtens ungenügender Schätzung manueller Arbeit, vermindert würde.

Soweit hier die Lebensverhältniſſe als ungeſucht wirkende Erziehungsfaktoren in Rechnung kommen, darf als die glücklichſte Lage die zwiſchen den beiden Extremen in der Mitte liegende bezeichnet werden. Sie iſt das ſchon deshalb, weil die ungeſucht wirkenden Erziehungsmittel vor den künſtlichen das voraushaben, daß ſie auch da ihren Einfluß ausüben, wo der Mangel an klarer Einſicht in das, was die Erziehung eigentlich leiſten ſollte, — an ſolcher Einſicht fehlt es leider in weiten Kreiſen — auch recht Naheliegendes zu überſehen verleitet. Daß trotz aller Fehler in der Erziehung die Erziehungsreſultate in den mittleren Schichten der Geſellſchaft nicht viel bedenklicher ſind, als ſie ſind, das iſt, wenn wir jetzt von dem gewichtigen Beitrag abſehen, den die Schule mit der Arbeit leiſtet, den ſie von der Jugend fordert, zum nicht geringen Teile der Arbeit zu danken, die von der Jugend in Haus und Hof, im Garten und auf dem Felde zu verlangen, die einfache Lage der Dinge Anlaß giebt. Wo das letztere der Fall iſt, lernt das Kind — das iſt wichtiger, als mancher denkt, — aus eigener Erfahrung den Unterſchied zwiſchen Spiel und Arbeit kennen und gewöhnt ſich ganz allmählich — ſolche Gewöhnung iſt ſchon ein ganzes Stück Erziehung — an pflichtmäßiges Handeln, als welches es bald die Arbeit im Unterſchied vom Spiel auffaßt.

**6. Geſetze für die Verwertung der Arbeit als eines wichtigen Erziehungsmittels. Notwendigkeit des Unterſchieds zwiſchen Spiel und Arbeit im Bewußtſein des Kindes, wie des rechten Wechſels und Maßes für beide. Verwertung des kindlichen Intereſſes für die verſchiedenen Arten der Arbeit.** So hoher Wert nun aber auch dieſem in ſeiner erziehlichen Bedeutung von vielen Vätern und Müttern nicht voll gewürdigten Erziehungsfaktor zukommt, auch wenn ſeine Verwendung eine dem Erzieher nicht bewußte, ſondern nur in den Verhältniſſen gegebene iſt, ſo kann er ſeinen ganzen Segen doch erſt entfalten, wo rechte pädagogiſche Einſicht die Verwertung desſelben regelt. Was aber lehrt ſolche Einſicht?

Zunächſt, daß im Bewußtſein des Kindes Spiel und Arbeit ſchärfer geſchieden werden müſſen, als das ohne beſonderes Zuthun von ſeiten des Erziehers von ſelbſt geſchieht. Wird das Kind in der oben angedeuteten Weiſe an Arbeit gewöhnt, und lernt es damit begreifen, daß Arbeit etwas anderes iſt und ſein ſoll als Spiel, ſo wird ihm doch auch wieder die Grenze zwiſchen beiden leicht ſchwankend, wenn das berechtigte Streben, die Arbeit der kindlichen Kraft anzupaſſen und ſie deshalb ihm zu erleichtern, dahin führt, daß man die Arbeit zum Spiele macht, wie das die Philanthropiſten verſucht haben. Nur wenn man bei jeder Arbeit, auch der unbedeutendſten, entſchieden darauf dringt, daß dabei etwas möglichſt Vollendetes zu ſtande kommt, und durch ſolche Nötigung allmählich auch das Streben erzeugt, die Aufgaben der Arbeit immer möglichſt gut zu löſen, beugt man dem Übelſtande vor, daß ſich im Kinde ein Sinn für Spielerei ausbildet, der auch beim Arbeiten ſich äußert und den rechten Ernſt dabei nicht aufkommen läßt. Der Mangel an ſolchem Ernſt führt leicht dahin, daß der Heranwachſende auch ſpäter die Arbeit nicht ſo gut als möglich, ſondern nur ſich ſo leicht als möglich zu machen ſucht.

Sodann lehrt pädagogiſche Einſicht, daß die Arbeit in rechter Weiſe mit dem Spiel wechſeln muß. Daß erſt die Arbeit kommt und dann das Spiel, iſt dafür der erſte Lehrſatz, den zu begreifen keine große Weisheit nötig iſt. Schwieriger ſchon iſt die Erkenntnis des rechten Maßes für das eine und das andere. Fleißige und dabei ſtrenge Eltern ſind in der Gefahr, der Arbeit zu viel, ſolche, die es ſelbſt an Fleiß fehlen laſſen und dabei gegen die Kinder ſehr nachſichtig ſind, in der Arbeit zu wenig zu fordern. Das Richtige liegt auch hier in der Mitte.*) Es iſt der kindlichen Natur gemäß, wenn ſie mehr, als das bei dem Erwachſenen der Fall iſt, nach Abwechſelung verlangt. Auch das intereſſanteſte Spiel verliert

*) Man kann dieſe Mitte im ganzen einhalten, ohne daß man ſich im Einzelfalle dadurch abhalten zu laſſen braucht, von der Jugend auch einmal eine über dieſes Maß hinausgehende Leiſtung zu fordern. Eine außergewöhnliche Leiſtung hat das Gute, daß ſie mehr als das durchſchnittliche Maß der Arbeit das ſo wichtige Kraftgefühl wachruft und das Be-

in kürzester Zeit seinen Reiz und wird deshalb gern mit einem anderen vertauscht. Wie viel mehr thut das die Arbeit, bei der der freie Thätigkeitstrieb nicht die treibende Kraft ist. Nur in allmählicher, die wachsende Kraft in Rechnung ziehender Steigerung dürfen die Ansprüche an die Arbeitsleistung, auch in ihrer Dauer, wachsen, wenn man den mit der tüchtigen Arbeit unvereinbaren Mangel an Stetigkeit erfolgreich bekämpfen und vermeiden will, daß sich im kindlichen Geiste eine Abneigung vor strenger Arbeit festsetze.

Daß das letztere vermieden wird, ist von besonderer Wichtigkeit. Nicht nur durch den rechten Wechsel in der Beschäftigung der Kinder wird das erreicht, sondern noch durch etwas anderes. Der Segen der Arbeit wächst in dem Maße, in der bei ihr an die Stelle des Zwanges von außen die eigenen Triebkräfte der Seele treten, die sie veranlassen. Solche Kräfte wachzurufen, ist darum eine der vornehmsten Aufgaben des Unterrichts für die Arbeiten, die er dem Kinde zumutet. Was er dazu nötig hat, braucht jede andere Arbeit. Auch hier gilt es daher, das kindliche Interesse zu verwerten und dadurch jenen Wandel vom Zwange zur Freiheit anzubahnen. Das Interesse, diese gesündeste Wurzel aller rechten Thätigkeit, ist bekanntlich verschiedenartig auch schon bei den Kindern. Nur wer mit seinen Anforderungen an die Arbeitsleistung der Jugend auf jenes Rücksicht nimmt, vermag in dieser die Lust zur Arbeit zu erwecken und sichert sich damit ihre erziehliche Wirkung.

**7. Pflicht, auch außerhalb der kindlichen Interessen liegende Thätigkeiten anzuregen. Bedeutung der Handfertigkeitsarbeiten und Wert anderweitiger kleiner Leistungen.** Die Pflicht solcher Rücksicht darf im Interesse der zu erstrebenden Vielseitigkeit der Bildung die Anregung zu pflichtmäßiger Thätigkeit auf anderen Gebieten nicht ausschließen. Ist z. B. das Interesse des Kindes nur der geistigen Arbeit zugewandt, so muß der Versuch gemacht werden, auch die manuelle Geschicklichkeit auszubilden, und umgekehrt. Das durch die Lebensverhältnisse gebotene Übergewicht in der Arbeit für die Geisteskultur, ein Übergewicht, das namentlich den Bildungsgang der Jugend in den höheren Gesellschaftskreisen beeinflußt, macht aus mancherlei Gründen, und nicht zum wenigsten aus sanitären, eine Ergänzung wünschenswert, die herbeizuführen die Bestrebungen für Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes bemüht sind. Weil über diesen Unterricht an anderer Stelle ausführlich gesprochen worden ist, können wir uns hier mit der Bemerkung begnügen, daß einsichtige häusliche Erziehung nicht zu warten braucht, bis die Schwierigkeiten überwunden sind, die sich seiner Einführung in den Schulen entgegenstellen. Im Hause läßt es sich viel leichter machen, daß, nachdem schon lange die weibliche Jugend in Handfertigkeit unterwiesen worden ist — oft in einer Weise, daß die Pädagogik nur die Pflicht hat, vor einem Übermaß zu warnen —, auch die männliche Jugend der Wohlthat einer solchen, ihr entsprechenden Beschäftigung teilhaftig werde. Wo Verständnis für die hohe Bedeutung dieser Ergänzung der bloß geistigen Arbeit mit gutem Willen sich paart, hat man schon seit langer Zeit die Knaben angeleitet, mit Papparbeiten, Modellieren, Kerbschnitt, vielleicht auch mit Arbeiten an der Hobel- und der Drechselbank die sonst gar nicht oder in verkehrter Weise benutzten freien Stunden auszufüllen, eine Beschäftigung, die weiter verbreitete Nachahmung verdiente. Bei mancher von diesen Arbeiten läßt sich das vorhandene Interesse für geistige Thätigkeit in der Weise verwerten, daß man es als Anregungsmittel zu jener benutzt. So kann z. B. der naturkundliche Unterricht diesen Gedanken bei Sammlungen, der Anfertigung von Apparaten, der selbständigen Ausführung von Experimenten praktisch machen.

Auch neben den Arbeiten, die im Handfertigkeitsunterricht in Frage kommen, giebt es genug Beschäftigungen in Haus und Garten, kleine Dienstleistungen für Eltern und Geschwister, Pflege von Tieren und Pflanzen, die, ohne schon wirklich Arbeiten zu sein, durch eine gewisse Regelmäßigkeit, die sie erfordern, die Gewöhnung an geordnetes Thun unterstützen und darum durchaus nicht bedeutungslos für die Erziehung sind. Umkleidet man sie mit der Würde kleiner Ämter, so vermehrt man mit dieser Würde ihre Wirkung. Nicht unwichtig ist dabei die Rücksichtnahme auf die Eigentümlichkeiten der beiden Geschlechter in der natürlichen Veranlagung für solche Thätigkeiten, damit die Forderung solcher Leistungen

wußtsein erzeugt, daß Tüchtiges nur die Frucht angestrengter Arbeit ist. Das ist um so notwendiger, wenn, wie in unseren Tagen, die allgemeine Zeitrichtung mehr der Befreiung der Jugend von zu großem Drucke sich zuwendet und das heranwachsende Geschlecht in die Gefahr bringt, zu vergessen, daß hohe Ziele nur mit Opfern zu erreichen sind.

nicht, wenn sie den Knaben oder den Mädchen nicht passend erscheinen, jene Wirkung aufhebenden Widerwillen hervorrufen.

**8. Wirkung vom Erfolge der Arbeit. Eventuelle Notwendigkeit des Zwanges zur Arbeit. Pflicht, den Zwang von außen allmählich unnötig zu machen durch die Erweckung und Kräftigung innerer Mächte, die zu tüchtiger Arbeit treiben.** Gilt auch gerade vom Arbeiten das Wort von der Schwierigkeit allen Anfangs, so wird die vom Erzieher auf die Anfänge der Anleitung und Gewöhnung zur Arbeit verwendete Mühe, wenn sie von pädagogischer Einsicht geleitet war, in den meisten Fällen durch die Erfahrung belohnt, daß etwaige, wenn auch bescheidene Erfolge der jugendlichen Arbeit die Kraft besitzen, Interesse für die Sache zu erwecken, wenn das nicht von Haus aus da war.

Durch solche Erfahrung soll sich der Erzieher in seinem Thun bestimmen lassen auch überall da, wo er, vielleicht nur aus der vis inertiae oder aus einem zu stark genährten Spielsinn erklärlich, völligen Mangel an Interesse für ernstere Thätigkeit bei der Jugend findet. In solchen Fällen darf man auch vor dem Zwang nicht zurückschrecken, der, wenn auch in weiser Mäßigung und ohne derbe Mittel, solange ausgeübt werden muß, bis die Freude über die Erfolge des durch Zwang Erreichten innere Mächte in der Kindesseele auslöst, die die von außen kommende Nötigung allmählich überflüssig machen. Bis zur Erweckung solcher inneren Mächte muß allerdings die Erziehung unter allen Umständen vorzudringen suchen, da von einem wirklichen Erfolge erziehlicher Einflüsse nur dann geredet werden kann, wenn der Mensch soweit erzogen ist, daß er auf dem sittlichen Gebiete, wie auf dem des rein praktischen Lebens nicht mehr als ein nur fremdem Willen dienender, sondern als ein seinem eigenen kräftigen Wollen folgender thätig ist. Das ist die unerläßliche Voraussetzung dafür, daß die Arbeit, die für die große Mehrzahl der Menschen den Hauptinhalt ihres Lebens ausmacht, diesem auch den Hauptwert giebt.

**Litteratur:** J. C. F. Guts Muths, Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. Mit den Erweiterungen der 4. Aufl. von F. W. Klumpp, unter Mitwirkung von Dr. J. C. Lion überarbeitet, vervollständigt und neu herausgegeben in 7. Aufl. von O. Schettler. — C. Döring, 70 Spiele für Knaben und Mädchen zum Gebrauche beim Turnunterricht. 6. Aufl. (herausgegeben von O. Schettler.) — H. Wagner, Illustriertes Spielbuch für Knaben. 12. Aufl. — M. Leske, Illustriertes Spielbuch für Mädchen. 13. Aufl. — O. Schettler, Turnspiele für Mädchen und Knaben. — Dr. E. Kohlrausch und A. Marten, Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten. 4. Aufl. — Dr. Eitner, Die Jugendspiele. 7. Aufl. — J. C. Lion und J. H. Wortmann, Katechismus der Bewegungsspiele für die deutsche Jugend. — E. Hartwich, Woran wir leiden. — Dr. M. Lazarus, Über die Reize des Spiels. — H. Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. — Derſ., Das Jugendspiel. — Derſ., Die deutschen Städte und das Jugendspiel. — Dr. E. V. Stoy, Haus-Pädagogik. S. 71 ff. — S. von Schenkendorff und Dr. med. F. A. Schmidt, Über Jugend- und Volksspiele. (Der Jahrgang 1892 enthält auch auf S. 21 ff. ein vollständiges Verzeichnis der einschlagenden Litteratur.) — E. Ackermann, Die häusliche Erziehung. 2. Aufl. S. 137 ff. — K. Friedrich, Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. — Th. Eckardt, Die Arbeit als Erziehungsmittel.

Eisenach. E. Ackermann.

## Spielerisch, Spielsucht

Spielerei als körperliche Erscheinung entspringt einer Steigerung des „Triebes zum Muskelgebrauche", des Thätigkeitstriebes; als Gedankenspielerei ist sie ein Merkmal übergroßer geistiger Beweglichkeit und mangelnder Selbstzucht. Spiel steht im Gegensatz zu Arbeit und Ruhe. Arbeit ist zweckbewußte Thätigkeit, Spiel Thätigkeit als solche; jene fordert ein bestimmtes Ergebnis, dieses ist befriedigt durch die Thätigkeit selbst, jene verlangt von der Vernunft beratenes Pflichtbewußtsein, dieses ruht auf der freien Bewegung der Phantasie und ist alles Pflichtbewußtseins bar. Im Spielen offenbart sich des Kindes eigenste Natur; in ihm findet die poetische Illusionsfähigkeit der Kindesnatur und die Neigung zu ungehemmter Gedankenbewegung ihr passendes Ausdrucksmittel. Kindern, denen noch nicht eine bestimmte Pflichtleistung aufgegeben wird und werden kann, läßt sich der Vorwurf der Spielerei nicht machen; es wäre im Gegenteile ein schlimmes Zeichen für deren Eigennatur, wenn sie der Lust am Spielen entbehrten, da bekanntlich nur Trägsinnige nicht gern und Schwach- und Blödsinnige selten spielen. Sobald aber vom Kinde ein gewisses Ziel zu erstreben ist, dessen Erreichung durch Spielerei verhindert wird, die Spielthätigkeit also im Gegensatze zum Arbeitsziele steht, wird spielerisches Wesen zum Kinderfehler. Spielerei äußert sich in zwecklosen Bewegungen des ganzen Körpers oder seiner

Glieder (Hände, Beine), in zwecklosem Reden und der diesem zu Grunde liegenden Neigung, Vorstellungen ungeregelt und zusammenhangslos ablaufen zu lassen. Sie verrät übermäßig starke Phantasiethätigkeit, Mangel an Interesse, Langeweile, Gleichgiltigkeit, Faulheit, Unaufmerksamkeit, Geschwätzigkeit, Flatterhaftigkeit. Unterliegt sie einem unüberwindlichen körperlichen oder seelischen Zwange, so wird sie zur Krankhaftigkeit. „Bei der Chorea magna (dem großen Veitstanz) scheint die Steigerung der Phantasievorstellungen, welche Bilder von Bewegungen zum Inhalte haben, vorhanden zu sein.“ (Emminghaus a. a. O. S. 94.) Bemerkenswert ist die Thatsache, daß geschwätzige und zerstörungslustige Kinder in der Regel auch der Spielerei huldigen. Sanguiniker geben sich ihr leicht hin und bekräftigen gern Reden und Thun durch Mitbewegungen, die als Spielerei gedeutet werden können. Schwächliche und nervenleidende Kinder spielen gern, wo sie arbeiten sollten, ahmen gern Bewegungen nach und sind leicht dazu zu bestimmen. Mangel an Festigkeit des Willens, Unfähigkeit des Geistes, den Körper zu beherrschen, und Vorwalten der Phantasie im Seelenleben erweisen sich als die hauptsächlichsten Kennzeichen der Spielerei. Entwickelt und bethätigt sie sich unter Einwirkung von Zwangsvorstellungen und unter Mitwirkung von Zwangsbewegungen zur Sucht, zur heftigen, unbezwinglichen Leidenschaft zu spielen, so hat das damit behaftete Kind bereits das Gebiet der Krankheit beschritten und gehört in die Behandlung des Psychiaters. Ist sie eine Folge körperlicher Schwäche, des Veitstanz oder veitstanzähnlicher Leiden, so gehört sie in den Bereich der Nervenheilkunde. Der Erziehung aber steht es zu, der anderen Ursachen entspringenden Spielerei entgegenzuwirken nach Maßgabe folgender Grundsätze: 1. Der Körper ist der Diener des vernünftigen Willens, und jedes Glied hat den Befehlen dieses Willens zu gehorchen — körperliche und geistige Zucht! 2. Gedankenspielerei, die eine Folge der Langeweile und des Mangels an Interesse ist, wird durch Beseitigung der objektiven Ursache, der Langeweile, und durch Erweckung der Arbeitsfreudigkeit behoben. 3. Gewissenhafte Regelung der körperlichen und geistigen Lebensführung (des Umgangs) läßt Spielerei schwer entstehen und ist wohl geeignet, spielerisches Wesen zu beseitigen!

Leipzig. Gustav Siegert.

## Spielplätze

1. Die Wichtigkeit der Spielplatzfrage. 2. Größe. 3. Bodenbeschaffenheit. 4. Einrichtung der Spielplätze.

**1. Die Wichtigkeit der Spielplatzfrage.** Die Spielplatzfrage ist für den Fortgang der Spielbewegung eine der wichtigsten; denn was nützen alle Ratschläge, was nützt alle Belehrung der Jugend durch die besten Lehrer, wenn es an Gelegenheit, an Platz fehlt, das Gelernte zu bethätigen? Ja man kann vielleicht sagen, schafft nur genug gute Spielplätze, und das, was ihr wollt, wird sich im Laufe der Jahre von selbst entwickeln.

Der Saum der englischen Großstädte ist bedeckt mit weiten grünen Rasenflächen, auf denen sich die rüstige Jugend im eifrigen Spiel tummelt. Allen voran geht die gewaltige Metropole Englands. Der Stadtrat von London hat im Jahre 1892 nicht weniger als 6700 Plätze für Cricket und 1000 Plätze für Fußball verwaltet. Vor 12 Jahren hat er für die Freilegung eines großen Spielplatzes $2^1/_2$ Millionen Mark bewilligt, und regelmäßig giebt die Stadtverwaltung jährlich etwa 2 Millionen Mark für die Instandhaltung der öffentlichen Plätze aus. Der Gesetzgeber hat in England außerdem eine wichtige Maßregel getroffen, die für die Volksgesundung bereits von großem Segen gewesen ist. Offene Strecken, d. h. solche Räume, die dem Publikum zum Betreten und Benutzen einmal frei gestanden haben, dürfen nach gesetzlicher Bestimmung nie wieder dieser Benutzung entzogen werden. Auf diese Weise sind die englischen Großstädte davor geschützt, daß der Bevölkerung Luft und Licht allzusehr verbaut wird, und die Jugend bekommt Platz und Gelegenheit, sich im freien Lichte zu tummeln. Für Deutschland wäre gerade in der jetzigen Zeit eine derartige Bestimmung ganz besonders zu wünschen, denn es ist Gefahr vorhanden, daß die herrschende Baulust und Unternehmungswut den Kindern unserer Großstädte auch die bescheidensten Plätze allmählich raubt, und es ist nicht anzunehmen, daß bebaute Flächen bei den ungeheuren Preisen, die für sie gefordert werden, jemals wieder in Spielplätze umgewandelt werden können. Deshalb ist es die Pflicht der Lehrer und Leiter der Jugend, daß sie nach Kräften bei ihren Stadtverwaltungen darauf dringen, größere unbebaute Plätze zu

erwerben und zu Spiel- und Tummelplätzen für die Jugend und das Volk zu machen.

**2. Größe der Plätze.** Die Spielplätze können vor allen Dingen nicht groß genug angelegt werden. Man macht sich fast durchweg einen falschen Begriff von dem Umfange eines Platzes, der für die spielrüstige Jugend einer Stadt ausreichen soll. Das, was man in Deutschland gewöhnlich unter einem Spielplatze versteht, reicht oft selbst für den Betrieb eines einzelnen Turn- und Sportspieles nicht aus. Man muß unterscheiden zwischen Kinderspielplätzen und Volksspielplätzen. Wenn nämlich auf einem Platze nur Scherzspiele, wie Blindekuh, schwarzer Mann, Drittenabschlagen, Bärenschlag u. dergl. gespielt werden soll, so ist eine Fläche von $^1/_4$ Hektar für 100 Kinder allenfalls groß genug, da die Spiele nicht viel Platz verlangen und die einzelnen Gruppen nicht für sich abgetrennt zu sein brauchen. Derartige Scherze aber eignen sich nur für Kinder von 6—12 Jahren; ältere Knaben wollen fest ausgebildete, feine Partiespiele betreiben, die der Bewegungs- und Kampfeslust ihres Alters genügen, und wenn ihnen dazu nicht Gelegenheit geboten wird, so wenden sie sich allmählich anderen Vergnügungen zu. Für derartige Turn- und Sportspiele aber braucht man Plätze von ganz bestimmter Größe.

Für ein Barlaufspiel, an dem 20—25 Knaben teilnehmen, reicht freilich ein Platz von 500—750 qm aus, für eine Partie Schleuderball aber sind wenigstens 1000—1500 qm erforderlich, die Wettspielvorschriften verlangen sogar 4500. Eine Schlagballgesellschaft (ebenfalls etwa 20 Mann) beansprucht einen Raum von 2000—3000 qm, und ein volles Fußballspiel (22 Mann) verlangt wenigstens $90 \times 45$ m $=$ 4050 qm, für gewöhnlich aber nimmt man $120 \times 60 =$ 7200 qm. Ebensoviel, ja für Wettspiele noch viel mehr braucht man zum Cricketspielen. Da nun die Erfahrung gelehrt hat, daß ein richtiges Spielleben mit deutschen Spielen wie Barlauf, Schleuderball bisher nicht erzielt ist, da im Gegensatze dazu der englische Fußball sich augenblicklich allgemein einer großen Beliebtheit bei der spielenden Jugend erfreut und auch von Lehrern, die neben ihm deutsche Spiele gelten lassen, gelehrt wird, so kann man einer Größenberechnung für die Spielplätze am besten wohl die Maßverhältnisse des Fußballs zu Grunde legen. Darnach gebraucht man für 100 Schüler einen Platz von mindestens 2 ha. Nehmen wir an, daß ein Platz an 5 Tagen in der Woche zu obligatorischen Schulspielen benutzt wird, an dem sechsten Wochentage aber und am Sonntage den freiwilligen Spielen der Schüler und der Turnvereine zur Verfügung steht, daß ferner (was nur im Sommer möglich ist!) 2 verschiedene Abteilungen jeden Nachmittag den Platz hintereinander benutzen (von 4—6 und von 6—8 Uhr), und außerdem der einzelne Schüler nur einmal in der Woche zum Spielen herangezogen werden soll, so kommen wir zu dem Ergebnis, daß im Sommer ein Platz von 2 ha für rund 1000 Schüler ausreicht. Wo also die Schulspiele erst eingeführt werden sollen, und man sich zunächst noch auf den Sommerbetrieb beschränkt, sind für 1000 Schüler 2 ha als Minimum zu beanspruchen. Da jedoch ein richtiges Spielleben sich erst entwickeln kann, wenn der Betrieb auch im Winter fortgesetzt wird, in dieser Zeit aber ein Platz an einem Tage nur von je einer Abteilung benutzt werden kann, so ist im allgemeinen die Mindestforderung von 4 ha für 1000 Schüler aufzustellen. Nun hat eine Stadt von 25000 Einwohnern durchschnittlich etwa 1900 Schüler, von denen ungefähr 1000 älter als 10 Jahre und zum Turnen und Spielen kräftig genug sind. Mit diesem Alter aber sollen die Knaben spätestens zu den obligatorischen Spielen herangezogen werden. Folglich müßte, wenn man von den Spielen der Knaben unter 10 Jahren und denen der Mädchen vorläufig absieht, für je 25000 Einwohner ein Spielplatz von 4 ha vorhanden sein. Andererseits soll der einzelne Platz auch für größere Städte nicht zu groß sein; und deswegen empfiehlt sich die grundlegende Minimalforderung, daß auf je 100000 Einwohner 4 Spielplätze von je 4 ha kommen sollen.

**3. Bodenbeschaffenheit.** Als wichtigste Forderung an die Bodenbeschaffenheit eines Platzes ist die aufzustellen, daß der Platz eben ist und auch nach einem kräftigeren Regenguße schnell wieder trocknet. Es ist ja bekannt, daß eigentliche Regentage, d. h. solche Tage, an denen der Regen ohne Unterbrechung herniederströmt, gar nicht so viele im Jahre zu verzeichnen sind. Die guten Stunden eines regnerischen Tages, sowie die auf eine Regenzeit folgenden Tage sind aber zum Spielen die geeignetsten, weil die Luft dann ganz besonders rein und klar und staubfrei ist. Deswegen ist es wichtig, daß ein Spielplatz nach kurzen Regengüssen bald wieder trocknet und schnell fest und be-

Digitized by Google

nutzbar wird. Man wähle daher einen Boden, der möglichst eben, und dessen Unterlage hauptsächlich Sand ist. Ist auf solchem Boden bereits eine gute Grasnarbe vorhanden, so empfiehlt es sich diese zu erhalten. In England gilt immer als das beste der Rasenbaden, und wenn wir ihn in Deutschland erzielen könnten, sollten auch wir ihn übernehmen, schon des angenehmen Eindrucks wegen, den die grüne Fläche auf das Auge macht. Es ist aber fraglich, ob unser Klima so gute Rasenplätze aufkommen läßt, wie das englische, jedenfalls gehört eine ganz besondere Pflege dazu, wenn man eine große Fläche nicht verkommen lassen will. Vor schlecht gepflegtem Grasbaden aber, etwa einer unebnen und feuchten Wiese, muß geradezu gewarnt werden.

Kann man also Rasenbaden nicht erzielen, oder würde dieser nach Regengüssen zu langsam trocknen, so ist ein Belag von feinem Kies und Sand vorzuziehen, der fest gestampft, sorgfältig geebnet und glatt gewalzt, nötigenfalls auch mit einer Entwässerungsanlage versehen werden muß. Muß dieser Belag künstlich aufgetragen werden, so ist zu empfehlen, ihm einen Untergrund von Schlacke, sog. Bockasche, zu geben. Wo ganz besonders ungünstige Verhältnisse vorliegen, bei schwerem lehmigen oder gar thonigem Baden, wie in den Alluvialebenen mancher Flußthäler, muß man zuweilen den Platz mit einer besonderen Masse belegen. Hierzu kann man entweder eisenschüssigen sog. roten Sand allein benutzen, oder eine Masse aus $^2/_3$ Schlacke oder dem Restprodukt, welches bei der Gewinnung der Schwefelsäure aus Schwefelkies zurückbleibt, mit $^1/_3$ jenes eisenschüssigen roten Sandes. Diese Masse wird fein durchsiebt und etwa 3 cm hach auf den Platz aufgetragen, sodann eingewalzt und auch später öfter wieder übergewalzt, an heißen trockenen Tagen vorher auch mit Wasser besprengt. In Bonn hat man, wie Dr. Schmidt im Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele mitteilt, mit einem derartig beiegten Spielplatz, den man im Winter auch als Eisbahn benutzte, sehr gute Erfahrungen gemacht. Für Lawn-Tennis-Plätze ist ein besanderer Baden nätig, warüber das Nähere in Ficharts „Handbuch des Lawn-Tennis-Spiels „nachzusehen ist.

**4. Einrichtung der Plätze.** Spielplätze sollen möglichst nicht zu weit vam Mittelpunkte des Ortes liegen. Für große Städte ist es zweckmäßiger, mehrere Plätze von geringerem Umfange (s. o.), als einen einzelnen großen anzulegen. Die Nähe von Fabriken, stark rauchenden Schornsteinen oder übelriechenden Betrieben ist zu vermeiden. Am besten legt man Spielplätze am Rande van Waldungen, wenn diese nahe genug bei der Stadt liegen, oder innerhalb eines Parkes an. Wa dieses nicht möglich ist, sind Baumpflanzungen und Buschanlagen an den Grenzen des Spielplatzes erwünscht. Dagegen darf der Spielplatz selbst auf keinen Fall mit einzelnen Bäumen aber mit Baumreihen bedeckt werden, ebensowenig mit Springbrunnen und ähnlichen Aniagen.

Es ist zu empfehlen, den Platz durch ein Stacket, einen Zaun aber eine Hecke nach belebten Straßen hin abzuschließen. Die Plätze für die einzelnen Spieierscharen werden durch Fähnchen bezeichnet, nötigenfalls durch Leinen abgegrenzt. Etwa vorhandene Tennisplätze müssen für sich angeiegt sein und dürfen zu anderen Spielen nicht benutzt werden.

Für Spielgeräte ist ein Schuppen zu wünschen, ebenso ist eine Vorrichtung zur Kleiderablage anzubringen. Zweckmäßig ist es, wenn sich dabei ein verschließbarer Kasten mit numerierten kleinen Fächern zur Aufbewahrung von Wertsachen befindet. Eine Trinkgelegenheit (Wasserleitung, Brunnen, oder wo beides nicht vorhanden, wenigstens ein gefüllter Wassereimer) ist unbedingt nätig, ebenso eine Bedürfnisanstalt. Eine Wasserieitung ist schon deswegen sehr erwünschenswert, um den ganzen Platz in kürzester Frist zu besprengen; auch läßt sich mit ihrer Hilfe der Platz im Winter leicht in eine Eisbahn verwandeln. Sehr gut ist es, wenn am Rande des Platzes und mit ihm verbunden eine Turnanstalt oder gar eine besondere Turnhalle vorhanden ist. Die im Freien stehenden festen Turngeräte müssen aber so angebracht sein, daß sie die freie Spielfläche nicht beeinträchtigen. Als Nebenanlage zum Betriebe volkstümlicher Übungen sind zu empfehien, eine abgesteckte Laufbahn, die mindestens 100 m Länge haben muß, eine um den Platz sich ziehende Bahn für Dauerlauf, eine größere Niedersprungstelle für Sprungübungen und endlich ein Ringplatz. Außerdem empfiehlt es sich, eine auch äußerlich erkennbare Stätte zum Antreten der Klassen und Spielmannschaften, zur Empfangnahme der Spieigeräte u. s. w. zu bestimmen.

**Litteratur:** Jahrbücher für Volks- und Jugendspiele 1892—1898 (besonders die Aufsätze von Koch). — Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugend-

spiele. Leipzig 1896. — Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen. Leipzig 1896. — Wickenhagen, Turnen und Jugendspiele. München 1898.

Braunschweig. E. Witte.

## Spielstunden

1. Freies Spiel oder obligatorische Schulstunde? 2. Wann, wie lange und wie oft soll gespielt werden? 3. Wahl der Spiele. 4. Die Leitung durch den Lehrer.

**1. Freies Spiel oder obligatorische Schulstunde?** Spiel ist Freiheit, Spiel und Zwang schließen sich aus — diese Behauptung konnte man häufig hören, als in dem vorigen Jahrzehnt zum erstenmale in weiteren Kreisen die Turnspiele obligatorisch gemacht wurden. Dagegen ist einzuwenden, daß auch solche Übungen und Veranstaltungen, die durchaus in der Freiheit bestehen und dem freien Willen Einzelner ihre Entstehung verdanken, wie z. B. das Vereinsleben, trotzdem bestimmter Regeln und Gesetze, d. h. eines gewissen Zwanges nicht entraten können. Noch mehr aber hat die praktische Erfahrung gezeigt, daß ohne eine gewisse Nötigung man bei den Schulspielen nicht auskommt. „Wer da meint, daß Spiel und Zwang sich ausschließen, wird sein Ideal darin erblicken, daß der Leiter möglichst wenig in den Gang eingreift, am besten unsichtbar wie ein Gott in seiner Wolke über dem Ganzen schwebt. Er wird sich damit begnügen, etwa zu Anfang der Spielzeit einmal die Schüler zu versammeln u. s. w.; er wird aber auch bald sehen, was daraus wird, wenn der Reiz der Neuheit verflogen ist" (Weck.) Gewiß bedeutet das Spiel gegenüber dem Turnen der Schulstunde Freiheit. Es ist Erziehung in Freiheit gegenüber der Gewöhnung an Disziplin, aber dieser Unterschied liegt in der Art der Ausübung beider Thätigkeiten, und wenn auch der Schüler zu gewissen Zeiten sich frei bewegen darf, im Gegensatze zu den Übungen nach Befehl in der Schulstunde, so ist darum doch nicht gesagt, daß er zu dieser Bewegung nicht durch Schulgesetze und Vorschriften angehalten und bei ihr vom Lehrer überwacht werden könne. Die Schule „hat die Turnspiele in grundsätzliche und geordnete Pflege zu nehmen; die Schüler sind zur Teilnahme verpflichtet; Befreiungen erfolgen durch den Direktor auf besonderen Wunsch der Eltern" (Wickenhagen).

**2. Wann, wie lange und wie oft soll gespielt werden?** Während die Turnstunde an den meisten Schulen in den Vormittagsunterricht eingeschoben ist, hat man von vornherein darauf Bedacht genommen, für das Spiel einen schulfreien Nachmittag zu wählen. Die Erfahrung lehrt, daß für scharfe Spiele, die einen lebhaften Kampf und angestrengte Bewegung verlangen, $1\frac{1}{2}$ Stunden völlig ausreichen. Nur das Kricketspiel, bei dem die eine Partei sich lange Zeit völlig ausruhen kann, vermag man Stunden lang, ja den ganzen Nachmittag bis in den Abend hinein zu spielen. Für die obligatorischen Spiele werden wir uns also im allgemeinen mit einer Zeit von $1\frac{1}{2}$ Stunden begnügen müssen. Diese werden in dem Sommerhalbjahre am besten auf den Spätnachmittag von $\frac{1}{2}6$ bis 7 gelegt. Im Winter muß man natürlich früher anfangen und mag etwa von 3 bis $\frac{1}{2}5$ gespielt werden. Verschiedene Meinungen herrschen über die Frage, ob im ganzen Jahre, auch in der Winterzeit, gespielt werden soll oder nur in der wärmeren Hälfte des Jahres. Man hat vielfach die Regel aufstellen wollen, daß die Spielstunde im Frühjahr erscheine und im Herbst vom Lehrplan verschwinde. Dem gegenüber aber muß betont werden, daß der Winter vor dem Sommer geradezu manchen Vorzug hat. Die Luft, sagt schon Guts Muths, ist rein, stärkend, die Kälte macht rauh und die Muskeln zur Bewegung aufgelegt. Ich glaube, daß keine Jahreszeit einen wohlthätigeren Einfluß auf die menschliche Gesundheit hat als der Winter. Die Statistik der Eisbahnvereine lehrt, daß wir, von besonders rauhen Gegenden abgesehen, in Deutschland durchschnittlich etwa 20 bis 30 Eislauftage haben. Meistenteils bekommen wir Eis und Schnee erst nach Weihnachten. Soll die ganze zum Teil so schöne Zeit im Oktober, November und Dezember den Spielen verloren gehen? Ferner ist zu beachten, daß die einzelnen Winter von verschiedener Strenge sind. In der letzten Zeit haben wir häufig Winter gehabt, in denen gar nicht oder nur an 3, 4 Tagen eine Eisdecke zum Schlittschuhlaufen vorhanden war. Aus diesen Gründen empfiehlt es sich, daß die Schule zunächst auf günstige Verhältnisse rechnet und auch für den Winter obligatorische Spielstunden ansetzt. Wird diese Einrichtung einmal durch ungünstige Witterungsverhältnisse unterbrochen, so ist es kein großes Unglück; durch Anschläge am schwarzen Brett kann eine

im Lehrplan angeſetzte Stunde leicht abgeſagt, ja ſogar in eine Turnſtunde umgeändert oder zum gemeinſamen Eislauf benutzt werden.

Zweimal in der Woche muß der einzelne Schüler ſpielen, wenn für ihn ſich die Wirkungen der Bewegung im Freien bemerkbar machen ſollen. Deswegen hat die Schule für alle Klaſſen je zwei Nachmittage zum obligatoriſchen Spiel anzuſetzen, außerdem kann ſie noch für die freie Bethätigung der Bewegungsluſt ihrer Schüler durch Einrichtung freiwilliger Spielſtunden und Gründung freiwilliger Spielklubs ſorgen.

**3. Wahl der Spiele.** „Übe wenige Spiele, aber dieſe gründlich", iſt ein wichtiger Grundſatz für den Lehrer. Mindeſtens muß ein Spiel eine Zeitlang im Mittelpunkte des Betriebes ſtehen, und dürfen höchſtens zwei andere noch der Abwechſelung wegen daneben geübt werden. Für die kühlere Jahreszeit empfiehlt ſich auf alle Fälle das Fußballſpiel. Die Knaben lernen leicht, es ſelbſtändig zu ſpielen, es erfordert von vornherein eine ausgiebige Bewegung aller und entflammt die Kampfesfreudigkeit. Vorläufig zieht man in Deutſchland meiſtens Fußball ohne Aufnehmen vor. Sollte ſpäter einmal das Intereſſe an ihm etwas erlahmen, ſo wird es immer noch Zeit ſein, zur Abwechſelung Fußball mit Aufnehmen des Balles vorzunehmen; für falſch aber muß es bezeichnet werden, beide Spielarten nebeneinander zu üben. Für die wärmere Jahreszeit haben wir die Wahl zwiſchen dem deutſchen Schlagball, der in den letzten Jahren ſehr verfeinert und zu einem guten Partieſpiel ausgearbeitet iſt, oder dem engliſchen Kricket. Für beſonders warme Tage und für gute Spieler, die einmal eine leichtere Übung vornehmen wollen, empfiehlt ſich der Fauſtball. Endlich iſt für eine Schülerſchar, die wenig Platz hat, aber von einem guten Turnlehrer beaufſichtigt werden kann, das Barlaufſpiel ſehr zu empfehlen.

**4. Die Leitung durch den Lehrer.** Die Schüler ſpielen entweder klaſſenweiſe oder zu beſonderen Mannſchaften vereinigt. Innerhalb der Spielmannſchaften ſind Spielleiter von den Knaben ſelber zu wählen, die „Kaiſer" oder „Kapitäne". Die oberſte Leitung aber hat der Lehrer, und am beſten wäre es, wenn immer für jede einzelne Spielgruppe d. h. für je zwei Mannſchaften ein Lehrer vorhanden wäre, der in den Spielen mit perſönlichem Kampfe, wie beim Fußball, zugleich das Amt eines Unparteiiſchen übernähme. Mindeſtens aber iſt zu fordern, daß für 2 Spiele (40 bis 50 Mann) je ein aufſichtsführender Lehrer vorhanden ſei, eine Forderung, die die andere nach ſich zieht, daß möglichſt alle jüngeren Kräfte des Lehrkörpers ſich zu guten Spielleitern ausbilden. Immer muß genau nach den Regeln geſpielt werden, und wenn der Lehrer ſich ſelbſt ſcharf danach richtet und ſtreng ihre Befolgung von den Schülern verlangt, ſo werden die Schüler, weil ſie merken, daß es keine Willkür iſt, dieſes am allerwenigſten als Zwang empfinden. Auch das Äußere des ganzen Spielbetriebes muß geregelt werden und in beſtimmter Weiſe vor ſich gehen, damit Störungen und Verzögerungen ſo gut wie ausgeſchloſſen ſind. Vergleiche hierzu im einzelnen Wickenhagen Seite 83 bis 93.

**Litteratur:** Guts Muths' Spiele. 8. Aufl. Herausgeg. von Lion, Hof 1893. — Eitner, Die Jugendſpiele. Leipzig 1891. — Kohlrauſch und Marten, Turnſpiele. Hannover 1895. — Die Spielregeln des techniſchen Ausſchuſſes, Leipzig 1896 bis 1897. — Koch, Geſchichte des Fußballs, Berlin 1894. — Wickenhagen, Turnen und Jugendſpiele. München 1898 (mit ausführlicher Litteraturangabe). — Jahrbücher für Volks- und Jugendſpiele. Leipzig 1892 bis 1898. — Endlich vergl. den Aufſatz „Sport und Schule" in dieſem Handbuche.

Braunſchweig. E. Witte.

## Spielſucht

ſ. Spieleriſch

## Spilleke und Hecker

1. Einleitung. 2. Hecker. 3. Zwiſchenzeit. 4. Spilleke.

**1. Einleitung.** Das Leben und Wirken zweier preußiſcher Schulmänner, die einen über ihre unmittelbare Wirkſamkeit weit hinausreichenden Einfluß auf die Entwickelung des höheren Schulweſens gehabt haben, ſoll hier in kurzen Zügen vorgeführt werden, damit ihre Namen in dieſem Handbuche nicht fehlen. Beide ſind ungemein vielſeitige Naturen geweſen, beide haben aber ihre beſte Kraft dem höheren Schulweſen gewidmet. Beide haben demſelben neue Bahnen gewieſen, die ſie theoretiſch vorgezeichnet und praktiſch durchgeführt haben. Dabei haben beide an derſelben Anſtalt gewirkt, dem jetzigen königlichen Kaiſer-Wilhelms-Realgymnaſium in Berlin, das den einen als ſeinen Begründer, den andern aber

als Erretter und Organisator, also als zweiten Stifter, ehrt. Beiden war es vergönnt, unbeengt von Verordnungen und Vorschriften, neue Wege zu wandeln und neuen Schulformen die Ziele zu weisen und dieselben zur Anerkennung zu bringen. Die Schöpfungen dieser beiden Männer fanden deshalb auch vielfache Beachtung und Nachahmung, und auch ihre Schriften haben eine bedeutende Wirkung ausgeübt nicht nur auf die damalige, sondern auch auf die spätere Zeit. Beide stehen an den Anfängen einer Bewegung zu gunsten der Realschulsache, für die sie bahnbrechend gewirkt haben. Ihre Thätigkeit hat in neuester Zeit besonders ihr jetziger Nachfolger in der Leitung ihrer Schule, Direktor Dr. O. Simon in Berlin, klar und deutlich dargestellt.

**2. Hecker.** Johann Julius Hecker war am 2. November 1707 zu Werden an der Ruhr in der Grafschaft Mark als Sohn und Enkel des Rektors einer Stadtschule geboren. Auf der Schule seines Vaters vorgebildet, in der sein Interesse für die Naturwissenschaften geweckt worden war, bezog er 1721 zur Vorbereitung für Universitätsstudien das Gymnasium im benachbarten Essen, durch dessen Rektor Zopf, einem Schüler F. H. Franckes, er nicht nur in den Betrieb der alten Sprachen, sondern auch in denjenigen von Geschichte und Erdkunde eingeführt wurde, während sein Eifer für die Naturwissenschaften dadurch eine weitere Förderung erfuhr, daß er in einer Apotheke wohnte. Um Theologie zu studieren, begab er sich im Jahre 1726 nach Halle, wo er noch über ein Jahr lang Franckes Vorlesungen hören und sein reiches und gesegnetes Wirken in seelsorgerischer und pädagogischer Hinsicht bewundern konnte. Unter der Leitung Freylinghausens, des Schwiegersohnes und Nachfolgers Franckes vollendete er seine Studien, die sich auf die verschiedensten Wissensgebiete ausgedehnt hatten. Schon 1729 übernahm er ein Lehramt an dem Pädagogium der Franckeschen Stiftungen, in dem er sechs Jahre hindurch auf allen Stufen in den verschiedensten Lehrfächern unterrichtete und zwei naturwissenschaftliche Werke schrieb. Hatte somit Hecker, auch als Mitglied des Seminarium praeceptorum selectum, sich völlig mit Franckeschem Geiste durchtränkt, so hatte er auch andererseits Gelegenheit gehabt, die praktischen Versuche des Predigers Semler in Halle von 1706 in Bezug auf die „Realschute" kennen zu lernen und über den Grund ihres Mißlingens nachzudenken. Das letzte Wiederaufleben einer solchen Anstalt erlebte Hecker in Halle nicht mehr, da er im Jahre 1735 als Prediger und Schulinspektor für das große Militär-Waisenhaus nach Potsdam berufen wurde, wo er die besondere Aufmerksamkeit des Königs in dem Grade auf sich zog, daß dieser ihn schon 1739 als Prediger an die neuerbaute Dreifaltigkeitskirche in Berlin versetzte, wo er fast 30 Jahre lang eine epochemachende Thätigkeit entfaltete.

Getreu den Worten des Königs: „Er muß den Leuten den Herrn Jesum predigen und sich der Jugend recht annehmen, denn daran ist das Meiste gelegen!" hat er geschafft und gewirkt. Er gründete neue Schulen, dehnte die vorhandenen auf mehrere Klassen aus und sorgte für methodischen Unterricht und sachgemäßen Fortschritt in demselben. Unermüdlich und erfinderisch wußte er das nötige Geld herbeizuschaffen und in allen Kreisen der Bevölkerung Teilnahme für seine Schöpfungen zu erregen. Seine Hauptschule steigerte er allmählich bis auf 5 Klassen, in denen auch in der lateinischen und französischen Sprache unterrichtet wurde. Aber damit war er noch nicht zufrieden. In dieser Zeit herrschte ja auch auf dem Gebiete des höheren Schulwesens eine rege Thätigkeit, indem man mit den Einrichtungen der alten Lateinschule in keiner Weise mehr zufrieden war. Denken wir nur an die Gründung des Collegium Carolinum in Cassel im Jahre 1709 und an die gleichnamige Schöpfung in Braunschweig 1745, ferner an die Umgestaltungen, die einzelne Gymnasien in realistischem Sinne erfuhren, wie dasjenige in Hersfeld durch den pietistischen Rektor Dr. Mel oder später in Weimar durch Herder! Ja aus dem Jahre 1745 ist uns auch die Schulordnung einer „Realschule zu Königsiutter" erhalten, die deutlich erkennen läßt, daß dieser Name damals nicht mehr ganz neu war.

Wenn somit Hecker durch seine 1747 gegründete Ökonomisch-Mathematische Realschule auch nicht der Begründer einer neuen Schulart genannt werden kann, so bleibt es doch sein großes Verdienst, daß er die erste derartige Anstalt ins Leben gerufen hat, die besonders durch sein eifriges Bemühen von Dauer war. Sie unterscheidet sich jedoch dadurch von allen anderen Anstalten dieses Namens, daß die eigentliche Realschule nur ein Teil des ganzen Organismus war. Die Schüler nahmen

nur an den Unterrichtsfächern teil, die sie nach ihren Anlagen, den Wünschen der Eltern und den Gutachten der Lehrer betreiben sollten. Dieser Parallelunterricht gestattete eine immer erweiterte Aufnahme von neuen Unterrichtsfächern, so daß wir nach einigen Jahren schon 52 verschiedene Klassen vorfinden. Aber nicht nur durch eine große Anzahl neuer Lehrfächer neben den alten unterschied sich die Heckersche Realschule von den bisherigen Schulorten, sondern besonders durch die Methode. In eingehendster Weise wurde auf allen Gebieten die Anschauung gepflegt. Um dies zu ermöglichen, ließ Hecker z. B. einen Lehrer drei Monate hindurch auf Reisen gehen, um in Thüringen, Hannover und im Harze das Bergwerkswesen kennen zu lernen, andere Lehrer wohnten dem naturwissenschaftlichen Unterrichte an den Franckeschen Stiftungen in Halle bei, andere wurden im Drechseln und Glasschleifen unterrichtet, so in einzelnen Fällen ließ Hecker seine Schüler durch besondere Fachleute unterrichten, wenn es gerade an Lehrkräften in einzelnen Gegenständen fehlte. So entstand auch eine berühmte Modellsammlung für allgemeine und Kunstgeschichte, für Erdkunde, Bergbau, Handel, Apotheke, Buchdruck, Ackerbau und die verschiedenen Handwerke, Kriegswissenschaft, Naturwissenschaften, Astronomie, Physik u. dergl.

Auf die Anforderungen und Leistungen in den einzelnen Fächern können wir hier nicht eingehen, dagegen wollen wir nur kurz das Urteil Simons angeben: „Eine einheitlich organisierte Schule war die Heckersche Realschule nicht; eine geniale Schöpfung war sie auch nicht, ebensowenig wie das Gymnasium: die harmonische Gliederung zu finden war der Arbeit von Generationen überlassen, aber Keime dazu und Lebenskräfte lagen in den ursprünglichen Einrichtungen. Mit dem Zeitalter, in dem sie entstanden, trägt sie ihre Mängel und Schwächen an sich; echt deutsch auch darf sie genannt werden, denn wenn irgend eine Bezeichnung auf sie paßt, so ist es die: Individualschule."

Die Schule sollte ihre Zöglinge auf ernsthafte, für ihre voraussichtlichen Amts- und Lebensumstände nötige und nützliche Sachen hinweisen, sie aber in erster Linie zu rechtschaffenen Christen erziehen. Also nicht etwa eine rein fachliche Ausbildung wurde angestrebt, sondern vor allen Dingen eine Erziehung zu brauchbaren Leuten für das gemeine Wesen. Die Realschule beabsichtigte ebensowenig Leute zu erziehen, die alle Gelehrsamkeit „auf einem Haufen beisammen haben", wie nur geschickte Handwerker für einzelne Gewerbe oder Künstler und Ökonomen heranzubilden; vielmehr werden in ihr Sprachen, auch die alten, Wissenschaften und Künste getrieben, so daß auf Grund gemeinsamer Bildungselemente die einzelnen Schüler das insbesondere erlernen, was ihnen für den künftigen Beruf zu wissen nötig sei.

In dieser Fürsorge der Ausgestaltung seiner Anstalt fand Hecker ungemein tüchtige Mitarbeiter besonders in den Inspektoren Joh. Friedr. Hähn und dann Joh. Aug. Christoph von Einem, und so kam es denn, daß die Realschule ungemein aufblühte und große Teilnahme in allen Kreisen der Bevölkerung fand. Der Tradition nach hatte ihr im Jahre 1753 Friedrich der Große, der schon vom Jahre 1747 an ihre Entwickelung mit regem Interesse verfolgte, den ehrenden Namen „königliche Realschule" beigelegt. In Wirklichkeit wird sie seit 1770 im laufenden Texte und seit 1780 auf den Titeln der Schulschriften so genannt. Bald wurden ihre Einrichtungen auch an den verschiedensten Orten nachgebildet.

Aber Hecker selbst beschränkte sich nicht auf diese Thätigkeit, sondern ging neben einer reichen seelsorgerischen Arbeit auch noch an die Lösung von anderen Aufgaben auf dem Gebiete des Schulwesens. Schon im Jahre 1748 faßte er die Vorbildung von Lehrern ins Auge und eröffnete zu diesem Zwecke ein Seminar, und im Jahre 1766 erkannte er auch die Notwendigkeit eines Mademoiselle-Seminars. Um nun seine organisatorische Thätigkeit für das ganze Land nutzbar zu machen, erteilte ihm der König 1762 den Auftrag ein Land-Schulen-Reglement zu entwerfen. Sein Entwurf wurde von der obersten Landesbehörde fast ohne irgend welche Abänderungen genehmigt.

Mit seinem durchdringenden Verstande, seiner großen Duldsamkeit, seiner unermüdlichen Berufstreue und seinem unerschütterlichen Gottvertrauen hat Hecker bis an sein Ende treu und erfolgreich gewirkt. Seit dem Jahre 1766 fühlte er Anwandlungen von Schwäche, und am 24. Juni 1768 löschte der Tod dies reich gesegnete Leben aus.

**3. Zwischenzeit.** Heckers Schöpfung wurde vielfach nachgeahmt; sie rang indessen selbst noch noch einer festen Gestaltung. Bald scheiden sich in ihr drei besondere Anstalten: das Pä-

dagogium, in welchem die Scholaren zur Gelehrsamkeit zubereitet wurden, die Kunstschule, wo die zur Handlung, Ökonomie, Architektur, Bildhauerkunst und Malerei nötigen Unterweisungen gegeben wurden, und endlich die Handwerker- oder deutsche Schule; aber keine war von den andern völlig getrennt. Die erste von diesen schloß sich immer mehr den bisherigen Lateinschulen an und wurde im Mai 1797 zum Gymnasium erhoben, die letzte nahm die Gestalt einer Elementar- und Vorschule an und bildete mit der Kunstschule zusammen die Realschule, die jedoch in Leistungen und Schülerzahl immer mehr zurückging. Es war die Zeit, in welcher sich vielfach Neues auf dem Schulwesen vorbereitete: neue Ideen, neue soziale Anschauungen wurden aufgestellt und brachen sich Bahn, und ihnen folgten Versuche auf dem Schulgebiete nach. Fachbildung und Bürgerbildung suchten sich schulmäßige Vorbereitung. Die französische Revolution und die Unterdrückung Europas durch Napoleon I., die innere Kräftigung Deutschlands und die Befreiungskriege, alle diese Ereignisse hemmten und förderten zugleich die nach Erfüllung ringende Idee.

So kam denn im Jahre 1814 auch die Berliner Realschule zu einer fest gegliederten Einrichtung nach einem Plane, den neben dem damaligen Direktor der Anstalt, Konsistorialrat Jak. Andreas Hecker, einem Neffen des Gründers, besonders der ehemalige Professor an der Anstalt, Ober-Konsistorial- und Schul-Rat Heinrich Nolte, ausgearbeitet hatte. Es würde hier zu weit führen, diesen Lehrplan einer höheren Bürgerschule und ihr Gesamtziel mit der schon im Jahre 1809 im Drucke erschienenen ausführlichen Ordnung C. Chr. Schmieders (Über die Einrichtung höherer Bürgerschulen. Halle 1809) oder mit den 1812 erschienenen Schulschriften Suabedissens (Allg. Gedanken von dem Unterricht und der Disziplin in Bürgerschulen und Lyceen, Allgemeiner Lehrplan für das Lyceum und die Bürgerschule in Cassel. beide in Cassel 1812) oder auch mit dem amtlichen Lehrplan für die Bürger- und Real-Schule der kathol. Gemeinde zu Frankfurt am Main von demselben Jahre zu vergleichen. Erwähnt sei nur, daß hinsichtlich des Zwecks der Schule, ihres Lehrziels und ihrer Anordnung manche Ähnlichkeiten vorhanden sind, daß sie sich jedoch durch den Ausschluß des lateinischen Unterrichts von dem Berliner Plane unterscheiden, der in den 3 Klassen je 3 Stunden diesem Fache widmet.

Noch aber herrschte an der Anstalt der Parallelunterricht, so daß die Schüler nur in einzelnen Fächern in die höhere Klasse versetzt wurden, während sie den Unterricht in den anderen Gegenständen noch in der unteren Klasse besuchten; auch waren die Ziele zum Teil zu hoch und die Klassenstufen zu gering an Zahl, als daß man nun schon gute Erfolge hätte erwarten können. So war es denn ein Glück, daß nach dem Tode J. A. Heckers, der wegen mehrerer anderer Ämter der Schule nur wenig Zeit und Kraft widmen konnte, August Spilleke zum Direktor gewählt wurde.

**4. Spilleke.** August Gottl. Spilleke, geboren am 2. Juni 1778 zu Halberstadt, besuchte das dortige Dom-Gymnasium und bezog im Jahre 1796 die Universität zu Halle, um Theologie zu studieren. Durch F. A. Wolf wurde er jedoch für das Schulfach gewonnen, in dem er Hervorragendes zu leisten berufen war. Im Jahre 1798 kam er auf Wolfs Empfehlung als Hauslehrer in des berühmten Schulmanns Gedike Haus in Berlin, der ihn auch in sein pädagogisches Seminar aufnahm. Seit 1800 war er Lehrer am Friedrichs-Werderschen Gymnasium, seit 1804 auch Prediger und seit 1810 zugleich Lehrer der deutschen Sprache an der Kriegsschule und Mitglied der Militär-Examinationskommission; im Jahre 1812 erhielt er den Professortitel. Ende des Jahres 1820 wurde ihm das Amt eines Direktors des K. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der mit diesem verbundenen Realschule übertragen, das er am 21. Februar 1821 antrat. An dem Gymnasium fand er wenig neu zu gestalten, dagegen hat er während der 20 Jahre seines Direktorats seine große organisatorische Kraft der Hebung der Realschule und des Realschulwesens überhaupt mit reichem Erfolge gewidmet.

Der Zustand der Realschule konnte ihn nicht befriedigen, wenn er auch mit den Zielen des Nolteschen Lehrplans einverstanden war. Dagegen erklärte er zur Erreichung derselben 9 Stufen anstatt der vorhandenen 6 für nötig, und auch den Parallelunterricht verurteilte er aus sehr triftigen Gründen. Schüler, so meinte er mit Recht, die in einem Gegenstande zurückgeblieben sind, vernachlässigen sich in diesem nur noch mehr, wenn sie in den anderen größere Fortschritte machen können; deshalb ist es nicht gut gethan, sie in den letzteren

Fächern in höhere Stufen aufsteigen zu lassen, weil sie sonst jene völlig liegen lassen. Nach diesen Richtungen ging Spilleke deshalb zunächst vor, aber man würde seinem Verdienst nur sehr wenig gerecht werden, wenn man nicht die Zeitverhältnisse in Betracht ziehen würde, unter denen er wirkte.

In dem Artikel: „Realschulwesen in Deutschland" habe ich (Band V, S. 717 und 718) darzustellen gesucht, wie vielfach die Idee der Realschulen in dieser Zeit gegen schwere Vorurteile und unberechtigte Ansichten zu kämpfen hatte, wie unter dem Drucke der vielfach herrschenden reaktionären Richtung das Ziel dieser Anstalten herabgedrückt wurde, wie die ganze Strömung für die Realbildung der Jugend um ihre Existenz von neuem wieder zu ringen hatte. Und hier wirkte besonders Spilleke befreiend und ermutigend durch seine Programm-Abhandlung vom Jahre 1822: „Über das Wesen der Bürgerschule".

Es galt jetzt nicht mehr festzustellen, daß die Realschulen nicht zu dem Zwecke nötig waren, um fertige Handwerker u. dergl. aus ihnen hervorgehen zu lassen. Zu dergleichen Zielen waren seit 1817 durch Beuth in Preußen Gewerbeschulen und schon 1815 in Baden polytechnische Institute ins Leben getreten. Die unmittelbare Vorbereitung auf den Beruf schied somit von den Zielen der Realschule aus, ihre Absicht war, wie die oben angeführten Lehrpläne von Schmieder, Suabedissen und Nolte deutlich aussprechen, auf eine allgemeine, im Wissen und Können befestigte Vorbildung für diejenigen Berufsarten gerichtet, die sich innerhalb des höheren bürgerlichen Lebens vorfanden. Dagegen galt es jetzt, die Beziehung der Realschule zum Gymnasium festzustellen, und in dieser Richtung liegt Spillekes Hauptverdienst darin, daß er beide Schulen in gleicher Würde einander zur Seite stellt, indem er dem Gymnasium die philologisch-historische, der Realschule die mathematisch-physikalische Bildungsrichtung zuweist.

Allgemeine Menschenbildung und bürgerliche Berufsbildung schließen sich durchaus nicht aus, beide müssen vielmehr innig miteinander verbunden werden, wenn nicht die Bildung selbst entweder eine rein mechanische oder eine blaß formale werden soll. Da die menschliche Seele nun besonders die beiden Richtungen auf Erkennen und auf Bilden zeigt, so müssen beide Grundtriebe auch die Möglichkeit ihrer Ausbildung auf den höheren Schulen finden. Das Erkennen wird schon lange auf den Gymnasien gepflegt, somit entsteht für die Realschulen die Aufgabe, den Trieb zum Bilden und Schaffen zu fördern. Während also die Zöglinge jener die allgemeine Grundlage finden zu den theoretischen Ständen, erhalten die Realschüler eine ebenfalls allgemeine Vorbildung zu den praktischen Ständen, zu denen Spilleke auch die juristischen und medizinischen Berufsarten rechnet.

Diese Ideen versuchte er nun in seiner Realschule durchzuführen. Freilich ließen sie sich nicht in ihrer Reinheit in die Praxis umsetzen, denn so wenig wie die Gymnasien sich nur auf die Bildung des Erkennens beschränkten, ebensowenig konnte das Ziel der Realschulen nur auf die Förderung des Triebes zum Bilden und Schaffen ausgehen. Ganz besonders in Bezug auf den lateinischen Unterricht änderte Spilleke recht bald seine theoretische Ansicht. In seiner Schrift fand er noch keinen Anknüpfungspunkt des Latein mit den übrigen Gegenständen der Bürgerschule, aber bald vermehrte er den lateinischen Unterricht, den er von Anfang an nur als fakultativen Lehrgegenstand zulassen wollte, in den Stundenzahlen und hob ihn auch in den Lehrzielen. — Mit manchen Schwierigkeiten hatten Spilleke und die Lehrer einer Anstalt zu kämpfen, die neben dem Gymnasium sich erst ihr Ziel und ihren Zweck erringen mußte, die deshalb auch noch keinerlei Berechtigung besaß. Da war es nun ein bedeutender Erfolg, daß durch eine Ministerial-Verfügung vom 20. Dezember 1825 denjenigen Schülern der Anstalt die Zulassung zum einjährig-freiwilligen Militärdienste gewährt wurde, welche die erste Klasse mit dem Zeugnisse der Reife verließen, und kurz vor seinem Tode erlebte Spilleke noch die Freude, daß diese Berechtigung seinen für Prima reifen Sekundanern auf das Zeugnis des Direktors zugestanden wurde. Und noch eine größere Anerkennung ward der Berliner Realschule zu teil nach mehrere Jahre vorher, als eine amtliche Festsetzung der Ziele dieser Anstalten erfolgte. Durch eine Verfügung vom 24. September 1826 wurde den Kandidaten des höheren Schulamts ein Probejahr vorgeschrieben, und schon vom Beginn des nächsten Jahres an wurden der Realschule Probekandidaten zugewiesen. Und als die Regierung es nun an der Zeit hielt, der neuen Schulart ein bestimmtes Ziel zu stecken, da ist Spillekes Ein-

richtung nicht ohne Einfluß auf die „vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen“ vom 8. März 1832 gewesen.

So wurde die königliche Realschule wiederum zum Vorbilde für eine große Anzahl von ähnlichen Anstalten, die in diesen Jahren infolge der lebhaften Fürsorge der Stadtbehörden in Preußen und in anderen deutschen Ländern ins Leben getreten sind.

Dabei widmete aber Spilleke auch den anderen Anstalten, an deren Spitze er stand, seine eingehende Sorgfalt. Es gelang ihm, für die Mädchenschule mit königlicher Unterstützung ein benachbartes Haus anzukaufen, so daß nun auch diese sich zu höheren Aufgaben entwickeln konnte. Sie nahm in der That einen überraschenden Aufschwung und erhielt von der Gemahlin König Friedrich Wilhelms IV. den Namen Elisabethschule. In entsprechender Weise wirkte Spilleke auch für das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, das ebenfalls von Jahr zu Jahr wesentliche Fortschritte machte. So kann es ihm nicht als Überhebung ausgelegt werden, wenn er noch in ungebrochener Kraft, aber doch gewissermaßen in Vorahnung seines plötzlichen Todes, einst ausrief: „Jetzt möchte ich sterben, denn besser kann es durch mich doch nicht werden.“ Am 9. Mai 1841 machte ein Schlaganfall seinem thätigen und reichgesegneten Leben ein Ende.

Es scheint überflüssig zu sein, auf sein wie auch auf Heckers Leben ausführlicher einzugehen, besonders auch auf eine Charakterschilderung, da über beide Männer eingehende und umfassende Bearbeitungen vorliegen. Deshalb habe ich mich nur auf eine kurze Skizze unter Hervorhebung ihrer bedeutendsten Leistungen beschränkt.

**Litteratur:** 1. Über Hecker: Chr. Hennicke, Die Verdienste des ersten Stifters der Realschule um die Jugend. 1768. — Heckers Ehrengedächtnis. 1769. — Reccard, Die Verdienste Heckers. 1786. — Andreas Jak. Hecker, kurzer Abriß der Geschichte der königlichen Realschule in den ersten 50 Jahren nach ihrer Stiftung. 1794. — Fr. Ranke, J. Jul. Hecker, der Gründer der königlichen Realschule. 1847. — Vorwort (über J. J. Hecker) Programm königliche Realschule. 1868. — Ranke, Programm Friedrich-Wilhelms-Gymnasium Berlin. 1868. — Schmids Encyklopädie, Band 3. — Allgemeine deutsche Biographie Band XI (von Kämmel). — O. Simon, Abriß der Geschichte der königlichen Realschule. 1747 bis 1814. Programm königliches Realgymnasium. Berlin 1897. —

2. Über Spilleke: Spillekes Programme von 1821, 22, 23. — Seine gesammelten Schulschriften. 1825. — Horkel, Memoria Augusti Spillekii praeceptoris, Berol. 1841. — Kalisch, Dem Andenken Spillekes, des Schulmannes. 1842. — L. Wiese, Aug. G. Spilleke, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt. Berlin 1842. — Derf., Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. Berlin 1886 — O. Simon, Die königliche Realschule und die Militärzeugnisse. Programm königliches Realgymnasium Berlin. 1893. — Schmids Encyklopädie, Bd. 9. — Allgemeine deutsche Biographie, Bd. XXXV.

3. Über beide: Realschulen in Schmids Encyklopädie, Band 6. — Realschulwesen in diesem Handbuche, Band 5. — Schulz, Geschichte der königlichen Realschule und der Elisabethschule. 1857. — Ranke, Überblick über die königliche Realschule, Programm. 1861. — R. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik und ähnliche Werke. — Ranke, Einladungsschrift. 1847. — Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen und viele andere Schriften.

Marburg. K. Knabe.

## Sport und Schule

1. Der Sport ist das englische Turnsystem. 2. Das deutsche Schulturnen. 3. Der englische Sport. 4. Die Ergänzung des deutschen Schulturnens durch den Sport.

**1. Der Sport ist das englische Turnsystem.** Über die Frage, wie sich die Schule zum Sport stellen soll, ist man in Deutschland noch lange nicht einig. Es giebt Schulmänner, die den Sport als das Ideal der körperlichen Erziehung hinstellen, aber weit größer ist die Zahl derer, die unter diesem Worte nur die Auswüchse der echten Turnerei, die Karikatur jeder wahren körperlichen Erziehung verstehen. Es ist klar, daß solche Meinungsverschiedenheiten nur möglich sind durch starke Ungleichheiten in der Auffassung der Bedeutung des Wortes, des Begriffes „Sport“. Um so dringender erscheint es geboten, bei einer Behandlung des Themas „Sport und Schule“ genau darzulegen, was man unter Sport versteht, und zwar wird man am besten thun, diese Feststellung des Begriffes möglichst aus der Erfahrung, aus der Praxis heraus vorzunehmen. Dabei ist zweierlei zu beachten. Zunächst handelt es sich hier nicht um das ganze Gebiet des Sports, vom Pferderennen bis zum Markensammeln, sondern nur um den gymnastischen, soweit er in der Schule geübt werden kann und zweitens ist auch für dieses begrenzte Gebiet, für den Schulsport also, ein ganz bestimmtes Vorbild gegeben, das wir in den englischen Schulen zu suchen haben. Der Sport, soweit er für uns in Frage kommt,

ist das England eigentümliche System der körperlichen Erziehung, ist das Turnsystem der Engländer.

Durch diese Definition gewinnt man erst den richtigen Standpunkt für die Beurteilung des augenblicklich entbrannten Streites zwischen Turnen und Sport. Denn dieser ist nichts anderes als ein Systemstreit, ein Kampf der Turnsysteme zweier Völker, wie er ähnlich schon einmal vor etwa 50 Jahren, und zwar damals zwischen der deutschen und der schwedischen Gymnastik, ausgefochten ist.

**2. Das deutsche Schulturnen.** Etwa von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an hatte man sich ernstlich mit den Fragen der Körpererziehung beschäftigt, und mit Anfang des neuen Jahrhunderts waren die allgemeinen Ideen mehr und mehr zu festen Systemen verdichtet. Zwei Systeme waren von zwei verschiedenen Völkern zu besonderer Vollkommenheit ausgebildet, die schwedische Gymnastik des Pehr Henrik Ling und das deutsche Turnen GutsMuths und Jahn's. Der Streit, den diese beiden Systeme miteinander gekämpft haben, ist heute wohl allgemein dahin entschieden, daß das schwedische Turnen zwar für heilgymnastische, orthopädische Zwecke das geeignetste ist, daß es aber für gesunde Jünglinge und Männer bei weitem nicht ausreicht, da es der Bewegungsfreude, dem Wagemut, kurz der Jugendlust lange nicht genug Bethätigung verschafft. Das thut das deutsche Turnen in reichlichem Maße, und deshalb ist es trotz seines „unwissenschaftlichen" Ursprungs dem wohldurchdachten, auf anatomische und physiologische Spekulationen aufgebauten schwedischen Systeme als Erholungs- wie als Erziehungsmittel entschieden überlegen.

Aber auch der deutsche Turnlehrer ist nicht unfehlbar, auch das deutsche Turnen hat mancherlei in sich, was verbessert oder auch ganz ausgemerzt werden könnte, und umgekehrt fehlt ihm dies und jenes, was anderswo vorzüglich entwickelt ist. Gerade die Entwickelung, die unser Vereins- und unser Schulturnen seit der Mitte des Jahrhunderts genommen hat, kann mancherlei Bedenken und Widerspruch erzeugen. Im natürlichen, freien Treiben auf der Heide und dem Anger hatten sich die Anfänge der Turnerei abgespielt. Der Turnplatz außerhalb der Stadt war der Schauplatz der Leibesübungen, deren Betrieb gleichgestaltet für die Schüler, wie für die Erwachsenen war. An den schulfreien Nachmittagen zogen die Turngemeinden der Schulen hinaus, um in selbstgeschaffener Ordnung sich im Freien zu vergnügen. Seit der Mitte des Jahrhunderts etwa hat sich das allmählich geändert. Man ging in den Turnvereinen von der Erwägung aus, daß Leibesübungen nur dann wirklich die beabsichtigten Erfolge hätten, wenn sie ohne Unterbrechung das ganze Jahr hindurch betrieben würden, und um dieses auch bei schlechtem Wetter und in dem Winterhalbjahr durchsetzen zu können, baute man als Ergänzung zu den Turnplätzen geräumige, mit guten Geräten versehene Hallen. Die Folge aber war, daß man die Halle als die Hauptsache betrachtete und sich aus der freien Luft mehr und mehr zurückzog, und dies hatte wiederum die Wirkung auf den Turnbetrieb selber, daß die natürlichen und einfachen Leibesübungen zurücktraten, und sich allmählich ein ganz eigenartiges Geräte- und Kunstturnen entwickelte.

Hatte somit schon die Vereinsturnerei ein von dem Jahnschen Turnen durchaus abweichendes Gepräge bekommen, so hat noch größere Änderungen das Turnen auf der Schule erfahren durch den Schöpfer des eigentlichen Schulturnens Adolf Spieß und seine Jünger. Aus der Freiheit wurde es herausgenommen und in den Schulrahmen eingefaßt. In der Schulturnhalle, günstigsten Falls auf dem Schulhofe wurde geübt. Die Turnstunde wurde in den Stundenplan eingereiht, ein schulmäßiger Betrieb an Stelle des willkürlichen Treibens eingeführt; das Turnen wurde schulmäßig behandelt und zur Schulstunde. Die Spießsche Reform hat ihre guten, aber auch ihre bedenklichen Seiten. Als gut ist es zu bezeichnen, daß nunmehr alle Schüler, auch die schwächlichen und trägen herangezogen werden, und daß Überanstrengungen und Verfrühungen durch eine allmählich vom Leichten zum Schweren fortschreitenden Schulung vorgebeugt ist. Durch eine fein entwickelte Methode werden alle Schüler in gleichmäßiger und ununterbrochener Ausbildung zu einem bestimmten Ziele herangeführt, der zur Verfügung stehende Raum und die Zeit werden von dem meist gut vorgebildeten Lehrer bis zur letzten Möglichkeit ausgenutzt, und es wird in den einzelnen Stunden tüchtig geübt und wirklich etwas geleistet. Andererseits aber machen sich auch gewisse Übelstände geltend. Manche Übungen, die nicht in den Betrieb passen, weil sie entweder einen großen Platz

beanſpruchen oder aber nicht in der Maſſe und nach Befehl geübt werden können, ſo das Laufen, die Kampfesübungen und die Spiele*) ſind vernachläſſigt zu gunſten der eigentlichen Darſtellungsübungen. Häufig werden die Übungen des Oberkörpers und der Arme bevorzugt im Gegenſatze zu den Beinübungen, und wird auf Muskelausbildung mehr Gewicht gelegt, als auf die Entwickelung der Organe. Endlich iſt an die Stelle der freien Bewegungsfreudigkeit häufig ein Drill, zumal in den rein das Gedächtnis belaſtenden „Ordnungsübungen", getreten, der zwar äußere Erfolge erzielt, aber einem Hauptzwecke der Leibesübungen, nämlich der Entlaſtung von der geiſtigen Arbeit, geradezu entgegenwirkt.

Die Mängel des deutſchen Schulturnens ſind ſchon vor Jahrzehnten erörtert und gerügt worden, und beſonders der ſchwäbiſche Turnmeiſter Jäger hat den eifrigſten Verſuch gemacht, das Spießſche Syſtem zu verbeſſern oder vielmehr durch ein eigenes zu erſetzen. Aber Jäger hat ſich nicht ſo recht Anerkennung zu verſchaffen gewußt, und es ſcheint, als ob ſeiner Turnerei trotz aller großen und guten Gedanken doch die eigentliche Anziehungskraft fehlt. Deswegen hat ein anderer Verſuch mehr Ausſicht auf Erfolg, nämlich der Verſuch, das deutſche Spießſche Schulturnen zu ergänzen durch die engliſche Gymnaſtik — durch den Sport. Sehen wir zu, worin der engliſche Sport beſteht.

**3. Der engliſche Sport.** Sport iſt ein engliſches, aber dem Urſprung und der Etymologie nach dunkles Wort. Es bedeutet zunächſt nur „Unterhaltung, Zeitvertreib in friſcher Luft", und zwar wird dabei beſonders an die Übungen des Reitens, Jagens und Fiſchens gedacht. Der Begriff aber hat ſich allmählich erweitert, und im weiteſten Umfange kann man als Sport heute „eine mit beſonderem Eifer betriebene Liebhaberei" bezeichnen. Aus den oben angeführten Gründen haben wir uns hier nur mit dem gymnaſtiſchen Sport zu beſchäftigen, und auch mit dieſem nur, ſo weit er in der Schule betrieben werden kann und in den engliſchen Schulen thatſächlich betrieben wird. Zu dieſem gehören beſonders drei Klaſſen körperlicher Übungen:

1. Die ſog. athletiſchen Übungen (die dem Umfange nach etwa unſerem „volkstümlichen Turnen" entſprechen) und das Schwimmen;
2. das Rudern, Segeln, weniger das Radfahren, das Schlittſchuh- und Schneeſchuhlaufen;
3. Die Bewegungsſpiele, wie Fußball, Cricket, Lawn Tennis.

Aber mehr noch als das Was iſt für den Sport kennzeichnend das Wie, die Betriebsweiſe und der Geiſt, in dem die Übungen gepflegt werden. Zunächſt äußerlich. Der engliſche Sport wird faſt nur im freien Lichte und in friſcher Luft gepflegt, und infolgedeſſen iſt die engliſche Jugend ganz anders an den Aufenthalt im Freien gewöhnt als die deutſche. Sodann iſt bemerkenswert, daß die Erziehung durch den Sport, ſofern ſie überhaupt ausgeſprochenermaßen gewollt wird, in Freiheit geſchieht; denn wenn auch die Zucht innerhalb einer Spiel- oder Bootmannſchaft äußerſt ſtramm iſt, ſo wird ſie doch gegenſeitig ausgeübt, während die dem deutſchen Schulturnen eigentümliche militäriſche, von oben eingeſetzte und bewachte Disziplin in der Sporterziehung unbekannt iſt. Aber von einer gewollten Erziehung kann man vielleicht gar nicht einmal reden; jedenfalls redet man in England ſelbſt ſehr wenig davon, ſo ſehr tritt ſie hinter dem eigentümlichen Vergnügen an der Sache zurück. Dieſes Vergnügen iſt ein ſo wichtiges Kennzeichen, daß man ſagen muß: Der Sport wird nur als Selbſtzweck ausgeübt, um ſeiner ſelbſt willen und des Vergnügens wegen, das man durch ihn hat. Im Grunde genommen iſt dies ja auch beim deutſchen Turnen der Fall, wenn es nämlich freiwillig, z. B. in den Vereinen betrieben wird, und GutsMuths ſelber nannte ſeine Gymnaſtik „körperliche Arbeit im Gewande der Freude." Aber immerhin muß dieſe Eigenſchaft des

*) Die Beweiſe für die aufgeſtellten Behauptungen können hier nicht gebracht werden. Um aber wenigſtens anzudeuten, wie ſich der Spielbetrieb der deutſchen Schulen ziffernmäßig darſtellt, ſei aus dem ſtatiſtiſchen Material des „Jahrbuchs für Jugend- und Volksſpiele" von 1895 folgendes angeführt:

Von den 1629 höheren Lehranſtalten des deutſchen Reiches ſpielten im Jahre 1894:

482 gar nicht oder „gelegentlich",
524 „in den Pauſen" oder „in der Turnſtunde",
380 „wöchentlich 1—2 Stunden",
243 „wöchentlich 2 und mehr Stunden", nämlich:
78 : 2—3 Stunden,
69 : 3—4 Stunden,
96 : 4 und mehr Stunden.

Das heißt mit anderen Worten, daß im Jahre 1894, zu einer Zeit, wo die Reformbewegung für das Jugendſpiel ſchon länger als ein Jahrzehnt gewirkt hatte, eine den Anſprüchen der Geſundheitslehre entſprechende Pflege des Spiels bei noch nicht 15% der höheren Lehranſtalten Deutſchlands zu finden geweſen iſt.

Sports hervorgehoben werden, einmal weil manche Vertreter des Turnens ihn dadurch im Gegensatze zu diesem als Erziehungsmittel herabsetzen zu können glauben, und zweitens weil in der Praxis des Schulturnens, namentlich nach dem mustergiltigen badischen Systeme, die Übungen thatsächlich fast alle nach Befehl, meist sogar nach Zählen oder selbst im Takte der Musik ausgeführt werden. Ein weiteres Kennzeichen des Sports ist das Streben nach möglichst vollendeter Leistung. Dabei wird jedoch weniger auf die Vollendung der Form, etwa auf die Schönheit der Körperhaltung, wie im deutschen Turnen, gesehen, sondern wesentlich nur auf Erreichung absoluter Höhe, auf die Erzielung der „Maximalleistung." Nur insofern dieses Ziel, also die Erreichung der Höchstleistung dadurch gefördert wird, sieht man auch und zwar sehr gewissenhaft auf die Form, so z. B. beim Rudern, beim „Start" zum Lauf über kurze Strecken, beim Kugelstoßen u. s. w., natürlich aber auch hier nicht auf die schöne, sondern auf die zweckmäßige Form. — Wenn man einzig eine einzelne Übung und immer wieder nur die eine Übung vornimmt, so erreicht man natürlich mehr, als wenn man seine Kräfte an vielen verschiedenen Übungen zersplittert. Das Streben nach vollendeter Leistung führt deshalb den Sportsmann dazu, sich zeitweise nur auf Einzelleistung vorzubereiten; der Sport scheint also die Einseitigkeit zu begünstigen, während das deutsche Turnen gerade nach Vielseitigkeit strebt. Die Praxis zeigt freilich, daß auch die Sportsleute keineswegs so einseitig sind, wie man in Deutschland leicht glaubt. — Da endlich die gute Leistung im Gegensatze zu der eines anderen auch immer die bessere sein muß, so führt das Streben nach vollendeter Leistung zu dem Wetteifer, zu dem Wettkampf, dem Kampf überhaupt. Ja der Kampf, entweder neben einander wie beim Laufen, Springen, Rudern, oder der persönliche Kampf der Leiber gegen einander, wie beim Fußballspiel, der Kampf ist so sehr dem Sport eigentümlich, daß deutsche Schriftsteller diesen sogar schlechthin als „Kampf", „Spielkampf" oder „ritterlichen Kampf" haben definieren wollen. Auch äußerlich ist die ganze sportliche Ausbildung auf den Wettkampf hin zugeschnitten. Die athletischen Wettkämpfe, das Wettrudern und die Wettspiele bilden für den englischen Studenten fast ebenso wichtige Ziele, wie die wissenschaftlichen Prüfungen und die Examina. Endlich führt das Streben nach vollendeter Leistung auch dazu, sowohl den Körper durch zweckmäßige Ernährung (Trainieren) auf diese vorzubereiten, als auch da, wo es möglich ist, die Geräte, ferner den Boden u. s. w. möglichst zweckmäßig herzurichten.

Eine besondere Beschreibung verlangen die englischen Spiele. Alle Spiele sind bekanntlich entweder Darstellungs- oder Kampfspiele. Die Kampfspiele sind desto vollendeter, je deutlicher und schärfer das Moment des Kampfes in ihnen ausgeprägt ist, und (da Kampf ja immer ein Streben nach Sieg ist) je schärfer und klarer sich der Sieg in dem Kampfe feststellen läßt. Die meisten unserer Kinderspiele (so „Katze und Maus", „Drittenabschlagen") sind unvollkommene Kampfspiele, richtiger Scherz- und Neckspiele, weil sie ohne Resultat verlaufen. Die englischen Kampfspiele sind dagegen alle vollendete Kampfspiele mit ausdrücklichem Streben nach Sieg und Feststellung des Sieges. Ferner ist in ihnen die Schwierigkeit der Erlangung des Sieges vortrefflich abgewogen, die Länge der einzelnen Partie ist richtig bemessen, um die Spieler sich ganz in sie hineinleben und doch ihr Interesse nicht zu früh erlahmen zu lassen. Die englischen Spiele sind nicht nur gute Kampfspiele, sondern auch ausgezeichnete Partiespiele, die sich nach dieser Richtung hin durchaus mit den feineren Brett- und Kartenspielen messen können. Dazu ermöglichen sie entweder unzählige von einander verschiedene Kampfessituationen, oder aber sie erfordern eine aufs feinste auszubildende Einzeltechnik. Da sie endlich auch noch meistens Parteiinteressen und kameradschaftliche Beziehung erwecken, so versteht man die gewaltigen Reize, die das Sportspiel auf die Jugend ausübt. Ein englisches Spiel kann man nicht nur „gelegentlich", sondern stundenlang spielen, und man kann Tag für Tag von neuem zum Üben desselben auf den Spielplatz eilen, durch Wochen und Monate hindurch.

**4. Die Ergänzung des deutschen Schulturnens durch den Sport.** Man könnte im Zweifel sein, ob der deutsche Schulmann überhaupt Grund hat, der Frage „Sport und Schule" näher zu treten. Wenn jedoch die leibliche Gesundheit und die körperliche Erziehung der Jugend eine Sache des Pädagogen zu sein scheint, so hat er sich auch mit jener Frage abzufinden. Das deutsche Turnen ist verbesserungsbedürftig; Versuche es zu reformieren sind gemacht, aber vorläufig ohne rechten

Digitized by Google

Erfolg — was wunder, wenn man auch die Erfahrungen anderer Völker auf diesem Gebiete berücksichtigen zu müssen glaubt, und zumal, da in der That in letzter Zeit (man vergleiche nur die „Spielbewegung") schon starke Anleihen beim englischen Sport gemacht sind. Außerdem ist es nicht zu leugnen, daß der Sport in England ein mächtiges Erziehungsmittel geworden ist, wie jeder Engländer sich bewußt ist, wenn auch nicht soviel hohe und schöne Worte darum gemacht werden, wie in ähnlichen Fällen in Deutschland. Endlich ist es eine Thatsache, daß die deutsche Jugend am Sport, wenn sie ihn kennen lernt, ein ausgesprochenes Gefallen findet. Soll man dies wirklich nur aus ihrem Hang zur „Fremdsucht", ihrer Neigung für das „Weithergeholte" erklären? Will man wirklich hier künstlich unterdrücken, was unter verständiger Aufsicht und liebevoller Leitung sich so schön zur Erziehung verwerten läßt?

Die Frage, wie sich die Schule zum Sport stellen soll, kann man in 3 Einzelfragen zerlegen:

a) welche Sportübungen oder was von den Sportübungen und dem sportlichen Betriebe der Leibesübungen paßt für die Schule?

b) wieweit soll die Schule selber sportliche Veranstaltungen (Wettkämpfe, Wettspiele) unternehmen und Sportvereinigungen auf der Schule begünstigen?

c) wie soll sie sich zu den Sportklubs außerhalb der Schule und zu deren Festen und Wettkämpfen stellen?

**a)** Von den drei Klassen der Sportübungen bringt uns die erste, die der „athletischen Übungen" wenig Neues, da wir etwas ganz Ähnliches in unserem „volkstümlichen Turnen" schon haben. Immerhin können wir uns durch den Sport zu einem energischeren Betrieb dieser in Deutschland häufig vernachlässigten Übungen anregen lassen. Besonders in der Pflege des Laufens stehen wir weit hinter unseren Vettern jenseits des Kanals zurück, und auch in der Methodik des Springens können wir von ihnen lernen. Dagegen wäre es thöricht, wenn wir unsere vorzügliche Form des Turnunterrichts mit seiner strammen Zucht und seiner gleichmäßigen Ausbildung aufgeben wollten, und ebenso sicher ist es, daß wir die Hang- und Stützübungen an Geräten, sowie die mutbildenden gemischten Sprünge beibehalten müssen. Dagegen würden einerseits die zum Teil ganz wertlosen Ordnungsübungen, andererseits die Künsteleien an den Geräten zu gunsten der einfacheren und doch gesundheitlich und erzieherisch wirksameren Übungen des Gehens, Laufens, Springens, Werfens, sowie der noch immer nicht genug beachteten Kampfesübungen einzuschränken sein. — Für den Ruder- und Segelsport wird man kaum allgemein bindende Vorschriften geben können, sondern die Entscheidung hierüber den einzelnen Anstalten nach den örtlichen Verhältnissen überlassen. Weshalb soll dort, wo große Wasserflächen locken und die nötigen Geldmittel vorhanden sind, der Wassersport grundsätzlich ausgeschlossen sein? Ähnlich ist es mit dem Schlittschuhlaufen und dem Skisport, während darüber wohl nur eine Stimme ist, daß das Radfahren als Wettkampfsport nicht auf die Schule gehört. — Am leichtesten wird man sich über die Bedeutung und den Wert des Sportspiels einigen. Denn darin haben die Engländer etwas geschaffen, was auf dem Kontinente so gut wie unbekannt ist und doch von allen Kulturstaaten angenommen werden müßte. Unbekannt ist die Sache in außerenglischen Ländern, denn es handelt sich hier nicht um das Spiel schlechtweg, sondern um das Bewegungsspiel der Erwachsenen, und nicht um gelegentliche Spielereien, Scherze und Belustigungen, wie sie auch Erwachsene einmal in besonders fröhlicher Gesellschaft üben, sondern um eine ständige Gewohnheit, um eine Volkssitte, oder, wie Konrad Koch es nennt, um ein eigentliches Spielleben. Eine derartige Volkssitte, ein auf Bewegung im Freien aufgebautes Erholungsleben ist aber für alle Staaten mit fortgeschrittener Kultur, mit gesteigertem Daseinskampf und raffiniertem Genußleben ein unabweisbares Bedürfnis. Deswegen hat auch der deutsche Schulmann sich eingehend mit den englischen Spielen zu beschäftigen, und die Frage ist nur, ob wir die englischen Spiele ohne weiteres annehmen, oder aber unsere eigenen, nach dem Muster der englischen umgestalten und ausarbeiten sollen. Auch hier wird man von Fall zu Fall entscheiden. Unbedingt zu übernehmen ist Fußball mit oder ohne Aufnehmen des Balles, das beste Spiel für die kühlere Jahreszeit. Als Sommerspiel steht das englische Cricket neben dem deutschen Schlagball, dessen Regeln in letzter Zeit so glücklich umgearbeitet sind, daß es zu einem Partiespiel geworden ist, das den Vergleich mit Cricket sehr gut verträgt. Hier kann man also im Zweifel sein, was man wählt, zumal da Cricket

so sorgfältig gepflegte Rasenplätze verlangt, wie wir sie in Deutschland kaum irgendwo haben. Diese vier Spiele aber reichen aus, ein Spielleben zu schaffen, jedenfalls ist hier ein zuwenig besser als ein zuviel. Trotzdem kann der Lehrer gelegentlich auch andere deutsche Spiele, wie Barlauf, Schleuderball, Faustball üben lassen (besonders Barlauf kann zu großer Feinheit ausgebildet werden und empfiehlt sich, wenn gute Leitung, aber wenig Platz vorhanden ist); selbst Scherzspiele wie Drittenabschlagen geben einmal angenehme Abwechselung, nötig aber sind solche Spiele nicht. Andererseits ist aber auch für die Schule kein Grund vorhanden, noch fernere englische Spiele zu übernehmen; so schön z. B. auch Lawn-Tennis ist, so kann man es doch der privaten Liebhaberei überlassen.

Was den sportlichen Betrieb der Leibesübungen betrifft, so muß zunächst ausdrücklich betont werden, daß die Zucht des deutschen Turnens die Grundlage für die körperliche Erziehung auf deutschen Schulen sein und bleiben soll. Aber auch sie hat eine Ergänzung nötig, denn es kann nicht geleugnet werden, daß eine militärisch-turnerische Disziplin für die Erziehung zur freien Persönlichkeit nicht genügt. Hier kann man dem Sport sein Recht werden lassen, und zwar teilt man am einfachsten so, daß für den Turnunterricht die deutsche Disziplin, für den Spielbetrieb die freie Zucht der Engländer gilt. Immerhin ist es nicht ausgeschlossen, auch in den Turnunterricht gewisse sportliche Elemente aufzunehmen, so den Wettkampf dort, wohin er gehört (Wettlauf, Wettspringen, Schnellklettern, Tauziehen u. s. w.), und umgekehrt werden wir die Oberaufsicht des Lehrers auch in den Spielstunden nicht entbehren wollen.

b) Wettkämpfe und Wettspiele sind vom Sport unzertrennbar. Übernehmen wir also das Sportspiel, so können wir auch das Wettspiel nicht entbehren. Gerade hier sind mancherlei Bedenken laut geworden, die indessen von der Praxis zum großen Teile für unbegründet erkannt sind. Die Verhandlungen, die der Centralausschuß für Volks- und Jugendspiele über diesen Punkt in Altona (September 1897) geführt hat, haben folgende Thesen geliefert, mit denen man sich durchaus einverstanden erklären kann:

1. Wettspiele sind zu empfehlen, weil sie bei richtiger Durchführung den Betrieb der Spiele fördern, doch sollen sie nie zum Selbstzweck werden. Schülerwettspiele müssen sich in den Erziehungsplan der Schule einfügen.

2. Wettspiele setzen einen längeren Spielbetrieb voraus; sie sollen sichern, daß eifrig und regelrecht gespielt wird; ferner sollen sie

a) den zur Teilnahme bestimmten Spielern eine verdiente Anerkennung oder auch eine aus der Niederlage sich ergebende wirksame Belehrung,

b) den anderen Spielern ein Vorbild zur Nachahmung, und

c) allen Zuschauern eine kräftige Anregung geben.

3. Wettspiele müssen planmäßig veranstaltet werden:

a) zur passenden Zeit (an vaterländischen Festen, bei Vereins- oder Schulfeiern, am Schulschlusse),

b) regelmäßig, doch nicht zu häufig,

c) zunächst unter Spielriegen desselben Vereins bezw. derselben Schule, dann mit näherstehenden anderen Spielriegen; danach erst können Wettspiele, bei denen alle, auch auswärtige Gegner, zugelassen werden, zweckmäßig erscheinen.

4. Veranstaltung und Leitung soll bei Turn- und Spielvereinen von deren Vorstand, bei Schulwettspielen vom Direktor und Lehrerkollegium ausgehen, oder von denen, die von jenen damit beauftragt werden.

Zu empfehlen ist:

a) möglichste Einfachheit und Anspruchslosigkeit bei allen äußeren Veranstaltungen,

b) Verbot jeder anstößigen Tracht (dieselbe soll zweckmäßig, doch einfach und geschmackvoll sein),

c) Fürsorge, daß von den Mitwirkenden weder während des Wettspiels noch unmittelbar hinterher alkoholhaltige Getränke genossen werden.

5. Preise sind bei gewöhnlichen Wettspielen nicht zu empfehlen, bei größeren zulässig und als Anregung erwünscht; sie sollen nicht dem Einzelnen, sondern dem Vereine bezw. der Schule der siegenden Spielriege zufallen nnd etwa in einem Wandschmucke für Turnhalle, Aula, Vereins- oder Klassenzimmer bestehen.

Auch gelegentliche Wettkämpfe in volkstümlichen Turnübungen sind nur zu empfehlen. Sie fördern den Eifer der Schüler, zumal wenn nicht nur einzelne, sondern ganze Klassen mit ihren Gesamtleistungen gegen andere kämpfen. Man muß sich nur hüten, Einseitigkeit und blendendes Athletentum zu erzeugen.

Digitized by Google

Über Sport- und Spielvereinigungen auf der Schule ist man in Altona zu folgenden Beschlüssen gekommen:

„1. Spielvereinigungen an höheren Schulen sind besonders bei dem gegenwärtigen Mangel an geeigneten Spielleitern unter den Lehrern wünschenswert, aber auch im allgemeinen der Spielbewegung förderlich, weil durch sie

a) ein fester Stamm guter Spieler herangebildet,

b) der Charakter der Schüler infolge der ihnen eingeräumten Selbständigkeit gestärkt,

c) der Bildung verbotener Schülervereinigungen mit ihrer verderblichen Vorwegnahme studentischer Sitten und Unsitten entgegengewirkt,

d) die Regelmäßigkeit des Besuches der Spielplätze durch die eigene Kontrolle der Schüler erhöht,

e) die Erziehung zu Spielleitern und die Entwickelung festwurzelnden Spieleifers gehoben und hiermit

f) verursacht wird, daß die die Anstalt verlassenden Schüler in größerer Zahl Spiele betreibenden Vereinen beitreten oder sonst die Spiele nach der Schulzeit weiter pflegen und

g) Wettspiele mit anderen Schülern erleichtert werden.

2. Damit die Schülervereinigungen voll ihren Zweck erfüllen können, und damit Sonderbestrebungen verhindert werden, ist erforderlich oder doch wünschenswert, daß

a) möglichst viele Schüler der betreffenden Klassen dazu gehören,

b) der Turn- oder ein anderer Lehrer die Oberaufsicht führt,

c) der Leiter der Anstalt jährlichen Bericht fordert,

d) den Eltern die Zugehörigkeit zur Vereinigung bekannt ist,

e) die finanzielle Verwaltung kontrolliert wird."

c) Endlich hat die Schule noch Stellung zu nehmen zu dem Sport im öffentlichen Leben. Auch hierüber haben die Altonaer Verhandlungen zu mustergiltigen Thesen geführt:

„1. Man muß beim Sport die Ausschreitungen, ausländisches Wesen, Großmannssucht, Preis- und Rekordjägerei und dergl., die dem Beschauer zuerst ins Auge fallen, wohl unterscheiden von seinem guten Kern. Gegen die ersteren soll man sich mit Nachdruck wehren, aber über dem Tadelnswerten die guten Seiten des Sports nicht übersehen.

2. Für die Frage „wie sollen wir uns zu der Teilnahme unserer Schüler an sportlichen Vereinen und Veranstaltungen stellen?" — kommt es darauf an, ob mit Sicherheit darauf zu rechnen ist, daß bei derartigen Vereinen und Veranstaltungen die geschilderten Auswüchse des Sporttums vermieden werden.

3. Gar nichts ist einzuwenden gegen sportliche Vereinigungen und Veranstaltungen, die von der Schule aus unternommen und von Lehrern (vom Turnlehrer) geleitet werden. (Fußball- oder Cricket-Clubs; Ruder- oder Schwimmvereine, Eisfeste u. ä.).

4. Auch gegen solche Vereine und ihre Veranstaltungen wäre nichts zu sagen, die zwar außerhalb des Rahmens der Schule stehen, aber (etwa wie gute Turnvereine) von Männern geleitet werden, die das genügende Verständnis für Jugenderziehung haben und mit der Schule in Berührung und Einvernehmen zu bleiben trachten. Immer aber wird in solchem Falle der einzelne Schüler eine besondere Erlaubnis der Schulbehörde einzuholen haben, die namentlich dann verweigert werden sollte, wenn der Schüler seinen Verpflichtungen gegen die Schule, wie insbesondere auch gegen den Turnunterricht der Anstalt nicht genügend nachkäme.

5. Von allen sportlichen Vereinen und Veranstaltungen dagegen, bei denen der Schule die eben gekennzeichnete Sicherheit einer guten Leitung nicht geboten wird, oder bei denen gar offene Angriffe gegen die Schuldisziplin zu bemerken sind, sind die Schüler ohne weiteres fernzuhalten."

**Litteratur:** Hartwich, Woran wir leiden. Düsseldorf 1881. — Hermann, Die Schulspiele der deutschen Jugend. Braunschweig 1892. — Hueppe, Über die Körper-Übungen in Schule und Volk. Leipzig 1895. — Derf., Volksgesundung durch Volksspiele. Leipzig 1898. — Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper (englische Schulbilder in deutschem Rahmen). Hannover 1889. — Koch, Das heutige Spielleben Englands. Braunschweig 1895. — Wittc, Das Ideal des Bewegungsspiels. Berlin 1896. — Derf., Wettkampf und Kampfspiel (Deutsche Turnzeitung, 1897). — Schnell, Die volkstümlichen Übungen des deutschen Turnens. Leipzig 1897. — Rolfs, Sport und Schule (Jahrbücher für Volks- und Jugendspiele, 1897). — Math. Meyer, Sport und Schule. Hamburg 1897. — Wickenhagen, Turnen und Jugendspiele, München 1898 (mit ausführlichen Litteratur-Angaben).

Braunschweig. E. Wittc.

# Sprachentwickelung der Kinder und der Menschheit

I. Sprachentwickelung der Kinder. 1. Hauptstufe: Die Zeit der Willenlosigkeit. A. Das Schreien. B. Lachen und Lallen. C. Volalische Gefühlsäußerungen. D. Gefühlsäußerungen in Silben. 2. Hauptstufe: Die Zeit der Ähnlichkeit mit der Tiersprache. A. Willensäußerungen und Verstehen derselben. B. Verständnislose absichtliche Bildung von Silben. C. Das Zeigen als Willensäußerung. D. Verbindung des Zeigens mit Lautäußerungen und verständnislose Nachahmung von Wörtern. 3. Hauptstufe: Menschlicher Verstand ohne Gebrauch der Muttersprache. A. Wortverständnis. B. Wortschöpfung ohne Nachahmung. C. Wortschöpfung durch Nachahmung der Naturlaute. D. Verständnisloses Nachsprechen von Wörtern (Echolalie). 4. Hauptstufe: Aneignung der Muttersprache. A. Die Zeit des Gebrauchs einzelner noch nicht zu einem Satze vereinigter Wörter. B. Die Zeit der Satzbildung oder prädikative Stufe.

II. Sprachentwickelung der Menschheit. 1. Hauptstufe: Die Zeit unabsichtlicher und unwillkürlicher Reflexlaute oder Interjektionen im engeren Sinne. 2. Hauptstufe: Die Zeit absichtlicher unwillkürlicher Lautäußerungen. 3. Hauptstufe: Die laute Mundgebärdensprache und Konsonantenentwickelung. 4. Hauptstufe: Die Wortschöpfung durch Lautnachahmung. 5. Hauptstufe: Die Sprachdichtung und Satzbildung. A. Bildungs- und biegungslose oder isolierende Stufe. B. Die einverleibende Sprachstufe. C. Flektierende oder wurzelwandelnde Sprachstufe. D. Die analytische oder auflösende Sprachstufe. E. Spracherfindung.

**I. Sprachentwickelung der Kinder.** Die wissenschaftlichen Beobachtungen der Sprachentwickelung der Kinder reichen nicht viel über 100, eingehendere Untersuchungen nicht über 50 Jahre zurück. Angestellt wurden sie an Kindern der weißen Rasse und zwar deutscher, englischer, nordamerikanischer und französischer Nationalität sowie an Indianerkindern. Nach ihrem Ergebnis ist die Sprachentwickelung zwar hinsichtlich ihrer Zeitdauer und in Einzelheiten individuell verschieden, so vollzieht sie sich beim weiblichen Geschlecht durchschnittlich rascher, wird durch eine das Kind viel zum Wahrnehmen und Nachahmen veranlassende Umgebung beschleunigt und, befinden sich in dieser noch kindlich sprechende Kinder durch Darbietung leichter nachzuahmender Sprachformen erleichtert, doch auch in der Selbständigkeit beeinträchtigt; aber im großen und ganzen schreitet sie bei geistig und leiblich gesunden Kindern in gleichmäßiger Stufenfolge fort. Hierbei lassen sich 4 Hauptstufen unterscheiden.

**1. Hauptstufe: Die Zeit der Willenlosigkeit.** Von der Geburt bis zur Wende des 1. und 2. Vierteljahres. — A. Das Schreien. 1. Monat: Nicht die Sprache, wohl aber ihre Entwickelung beginnt schon mit der Geburt. Die einströmende Luft übt auf den Atmungsapparat den ersten Reiz aus. Durch diesen werden unwillkürlich (reflexiv) die Bahnen der Nerven in Thätigkeit gesetzt, welche die Ausatmung der Lunge bewirken, die Stimmbändermuskeln straff spannen und den Mund öffnen, so daß der Ausatmungsstrom sie in Schwingungen versetzt und so zum Tönen bringt. Dieser Ton, der Stimmton, wird durch Anprallen an die Kehl- und Mundteile, vielleicht auch durch einige Zuckungen der Zunge, die jedoch im wesentlichen ruhig im Munde liegen bleibt (Indifferenzlage), etwas getrübt. Er klingt wie ein gedehntes breites ä mit Nebengeräuschen, und zwar geht meist dem ä ein dumpfer Laut voraus, der entfernt einem kurzen u ähnelt. Dies ä beim ersten Schrei ist der dem Menschen angeborene Urlaut. Durch diesen Schrei bekundet das neugeborene Kind wie das piepende Hühnchen und blökende Kalb das für alle mit Lungen atmende Wesen giltige Gesetz: ein äußerer Reiz löst eine Lautäußerung aus. Damit beginnt es auch eine treffliche Vorübung für das Sprechen, wobei wie beim Schreien die Einatmung eine kurze und tiefe, die Ausatmung eine sehr lange ist.

Angeboren (instinktiv) sind auch die sogleich nach der Geburt eintretenden Saug-, Schluck- und Leckbewegungen der Lippen, des Gaumens und der Zunge. So vermag denn schon der Neugeborene alle zur Lautbildung notwendigen Körperteile zu bewegen, freilich getrennt.

Sobald wie der Säugling zum erstenmal, bisweilen schon einige Minuten nach der Geburt, durch äußere Eingriffe oder innere Vorgänge veranlaßten Körperschmerz oder Hunger und Durst fühlt, schreit er wieder. Jetzt bewirkt aber die Verschiedenheit der Empfindung schon eine Variation der Stimme, wenn auch nicht in vokalischer Beziehung. „Beim Schmerz ist das Schreien ununterbrochen und die Töne sind höher, als bei irgend welchem anderen Schreien. Wenn das Kind vor Hunger schreit, dann zieht es die Zunge zurück, verkürzt dieselbe und verbreitert sie dadurch, mit längeren und kürzeren Ruhepausen laut ausatmend“ (Preyer). Allerdings ist manchmal anfänglich der Unterschied so gering, daß er erst später, von Darwin in der 11. Woche, bemerkt wird.

ganz deutlich Ende des ersten Halbjahres. Leichtes Unwohlsein löst Wimmern aus, Näsegefühl und beendigte Verdauung Grunzen, Lustgefühl unbestimmbare vokalische Laute.

Kurz nach dem Gefühl treten die anderen Sinne: Geschmack, Geruch, Gesicht in Thätigkeit, das Gehör dagegen erst nach Verlauf von mehreren Stunden, manchmal sogar erst am 2. und 3. Tage und noch später, so daß also jedes Kind eine Zeitlang schreit, ohne es zu hören. Nachdem sich die Paukenhöhle mit der zum Hören nötigen Menge Luft gefüllt hat, „wird das vorher gewissermaßen stumpf gewesene Sinnesorgan zur Aufmerksamkeit gezwungen; es empfängt die Töne nicht nur, sondern es leitet sie weiter auf das Centralorgan über, woselbst sie die Empfindung des Hörens auslösen. Je öfter nun der Weg der Sinnesleitung betreten wird, je häufiger er also geübt wird, um so schärfer und deutlicher werden allmählich die einzelnen Klangbilder vernommen und von einander unterschieden werden müssen. Es werden mithin jetzt die Töne in ihrer verschiedenen Qualität und Reihenfolge ins Gehöreentrum übertragen" (Haug).

Der erste Saugalt verursacht die erste Lustempfindung und die erste Erfahrung, die ihre Spur im Gehirn hinterläßt. Hier verknüpft sie sich mit der angeborenen Bewegung des Saugens. So beginnt die Entwickelung des Gedächtnisses: „Saugen erweckt die Erinnerung an den süßen Geschmack, der süße Geschmack für sich bewirkt Saugen." Nun tritt aber auch eine zeitliche Sonderung der Empfindungen ein, nämlich die der Bewegungsempfindung beim Saugen und die der darauffolgenden Empfindung des Süßen. Das Saugen an der rechten und linken Brust führt zur räumlichen Sonderung der Empfindungen. „Hiermit ist die erste That des Verstandes gethan, die erste Wahrnehmung gemacht, nämlich die Empfindung primitiv zeitlich und räumlich bestimmt." In ähnlicher Weise werden allmählich auch durch die anderen Sinne dem Gedächtnisse Erinnerungsbilder eingeprägt und dem Verstande Wahrnehmungen zugeführt. — Nun folgt auch auf unangenehme Geschmacks- und Gesichtsempfindungen das Schreien. Da schon seit der zweiten Woche die Kinder sich durch Wiegenlieder beruhigen lassen, so muß in diese Zeit das Aufkeimen für das Verständnis der Töne der menschlichen Stimme gesetzt werden.

Ende des ersten Monats stellt sich das Schnarchen ein, wodurch die Bildung des r vorbereitet wird.

B. Lachen und Lallen. 2. Monat: Nun wird das Lustgefühl lebhafter und auch durch bewegte Gegenstände sowie durch Schälle, besonders der menschlichen Stimme bewirkt. Wie der Hautreiz beim Baden und Kitzeln rufen diese eine jedenfalls erbliche Lautäußerung des plötzlich eintretenden Lustgefühls hervor: das Lachen. Allerdings schwanken über sein erstes Vernehmen die Berichte zwischen dem 23. Lebenstage und der 17. Woche. Das Lachen über Gesichts- und Gehörempfindungen ist ein sicheres Zeichen dafür, daß den Säugling die Außendinge in eine freudige Gemütsstimmung versetzen. Ein Fortschritt in der Sprachentwickelung wird durch dasselbe insofern gethan, als nun auch Schallempfindungen Lautäußerungen auslösen; ferner dient es mit zur Vorübung der Sprachwerkzeuge, besonders für die Bildung des h.

In dieser Zeit tritt auch das Lallen ein. Da dieses nur in behaglicher Lage und bei vollständigem Wohlsein, gewöhnlich nach erfolgter Sättigung sich zeigt, so ist es wohl im Gegensatz zum Lachen der unwillkürliche Ausdruck der allmählich eintretenden, aber anhaltenden heiteren Gemütsstimmung und dem Trällern und Singen des Erwachsenen ähnlich, ja gewissermaßen dessen Beginn. Allein es ist auch etwas anderes: Offenbar regt sich jetzt die den Zungen- und Kehlkopfmuskeln vererbte Kraft und Fähigkeit und veranlaßt das Kind, ähnlich wie mit den Fingern, mit der Zunge zu spielen und so ihre indifferente Lage im Munde zu verändern. Da der Säugling nun dabei ausatmet, so entstehen bei Anspannung der Stimmbänder unwillkürlich vokalische Töne, während durch dieses Spielen die zur deutlichen Vokalbildung nötige Gewandtheit und Stärke erworben wird. Daß es sich hier um ein durch das Spielen bewirktes zufälliges Hervorbringen von Lauten handelt, erklärt auch deren individuell verschiedene Reihenfolge. Nach Taine bildete ein französisches Kind noch im Alter von $3^1/_2$ Monaten nur Vokale, und das Regelrechte ist wohl, daß beim Lallen auf die undeutlichen Vokale zunächst deutliches ä und a, das lange bei weitem der häufigste Laut bleibt, folgen. Andere dagegen haben bei ihren Kindern deutliches ä und a zugleich in Verbindung mit m oder r (letzteres wohl aber undeutlich) gehört, nämlich Siegismund die Silbe ma, Preyer amma,

Lindner arra und ärrä. Noch im 2. Monat gesellten sich dazu bei Siegmunds Knaben ba, bu, appa, ange, anne, brrr, arrr, bei dem Preyers ao, ta=hu, gö, örö, ara. Im allgemeinen scheinen daher u, m und undeutliches r die 2., o, e, ö, b, p, n, t, h, ng, g und brrr (wohl Lippen=r) die 3. Stelle einzunehmen. Doch wurden auch bei den Kindern, die schon im 2. Monat Konsonanten bildeten, diese bis Ende des 1. Halbjahres von den Vokalen ganz bedeutend überwogen; sie erschienen als vollständige Nebensache und verdankten ihre Entstehung wohl nur dem Umstande, daß während des Lallens zuweilen Saug=, Schluck= und Leckbewegungen gemacht wurden. Als Regel läßt sich hinstellen: Im 2. Monat bildet das Kind nur rein vokalische Silben oder solche, die aus 1 Vokal und 1 einzigen Nasen= oder Verschlußlaut, oder h oder undeutlichen r bestehen. Doch scheinen b mit p, d mit t, g mit k bis zum 5. Monat nicht zusammen vorzukommen. Als 4. Schicht reiht sich vielfach im 3. Monate dazu: ai, ei, i, l; nun bildet aber das Kind auch Silben, in denen ein Nasen= oder flüssiger Konsonant unmittelbar neben einem Verschlußlaut derselben Artikulationsstelle steht, wie omb, grei, angka. So bringt der willenlose Säugling spielend die leichteren Silben der artikulierten, d. i. menschlichen Sprache hervor.

C. Vokalische Gefühlsäußerungen: Gleichzeitig thut er aber einen noch bedeutungsvolleren Schritt. Er drückt Gemütszustände durch Vokale aus; so ist ä als Zeichen der Unlust von Vierordt im 2. Monat beobachtet worden, während Preyer fand, daß im 4. ä und u beim Schreien über Unlustgefühle überwiegen: ä=ü ä=ü ä, — ü=ä ü=ä, — ä=ü ä=ü, — ü=ü=ä=ö, — üä=üä=üä=üä. Als Ausdruck der Lust ist von Vierordt im 2., von Strümpel im 3. Monat a festgestellt worden, von Preyer in demselben Monat a=i, uao, ä=o=a, ä=a=a und o=ä:ö. Später überwog bei demselben Kinde a und i in den Lustäußerungen, so im 6. Monat aja, ä=ä=i=ö=ä, im 8. aei, doch auch a=au und ä=hau=ä. Siegmunds Knabe bekundete seit dem 10. Monat wie auch andere Kinder sein Wohlgefallen durch ei ei.

D. Gefühlsäußerungen in Silben. 3. Monat: Vom 3. M. an sind aus Vokalen und Konsonanten bestehende Gefühlsäußerungen von Preyer festgestellt worden, mit h und r solche der Lust: habu, im 5. brrha, im 6. örrgö, im 8. hörrö, mit n solche der Unlust: nei nei während des Schreiens, ugö, nä, nai=n in hungriger unbehaglicher Stimmung, im 4. M. na, nannana, nä=nä nanna und zwar bereits mit ablehnendem Sinn. Daß n, welches durch Vorschiebung der Zungenspitze nach dem Zahnfleisch gebildet wird, wesentlicher Bestandteil der Unlustäußerungen ist, erklärt sich wohl daraus, daß schon in den ersten Monaten das Kind die Zungenspitze benutzt, um unangenehme Gegenstände, so die Saugflasche nach eingetretener Sättigung, aus dem Munde zu schieben. — Preyers Knabe that schon am 69. Lebenstage einen weiteren Schritt, indem er ein ganz bestimmtes Unlustgefühl, nämlich das des Hungers, durch die artikulierte Silbe mömm bekundete, mit den Varianten ammea im 4. und mä im 7. M. Dasselbe that ein von Fr. Schultze beobachtetes Kind durch mämmäm, ein Bostoner Knabe durch mmh, ein Sohn Darwins durch dieselbe Silbe wie Preyers Knabe, aber erst Anfang des 13. M. Ein amerikanisches Kind drückte sein Verlangen nach Brot durch me aus. Daß diese Lautbildungen nicht etwa durch Lautnachahmung veranlaßt sind, geht daraus hervor, daß Preyers Sohn zu diesen bei der erstmaligen Bildung von mömm längst noch nicht fähig war und auch Taubstumme ohne Unterricht sich selbst die Silbe mumm für ‚essen' gebildet haben. Vielmehr verursacht das Hungergefühl die Saugbewegung, wie schon in den ersten Lebenstagen, und auch die Äußerung des Hungerschreies oder des Unlustlautes ä; hierbei erfolgt gegenseitige Angleichung der Saugbewegung und des Lautes: erstere wird zum vokalähnlichen Lippenlaute m, letzterer leicht zu ö, da dies wie m mit Rundung der Lippen gebildet wird. Weiter kommt es auf das Verhalten der Umgebung an. Versteht dieselbe mömm als ‚mich hungert' und gewährt dem Säugling wiederholt nach Äußerung dieser Silbe Nahrung, so verknüpft sich bei ihm allmählich das Erinnerungsbild von dem Hungergefühl mit der Lautbildung mömm und dem des dadurch erzielten Erfolges; wenn jenes wieder erwacht, ruft es daher auch unwillkürlich diese von neuem hervor. So hat sich der Säugling unwillkürlich und unbewußt das 1. Wort erworben oder geschaffen. Auf ähnliche Weise, d. h. durch unwillkürliche Verbindung von Saug=, Schluck=, Leck= und später auch von Beiß=, Kau= und Trinkbewegungen (so die Taubstummenbildung schipp für ‚trinken') mit vokalischen Empfindungsäußerungen mag

manches entstanden sein, was fälschlich der Worterfindung zugeschrieben wird. Amerikanische Kinder drückten vielfach ihr Verlangen nach Speise oder Trank durch Silben mit n aus, vielleicht Übertragungen der erwähnten Unlustäußerungen, so: nin nin, ning, nee nee, din din, nä nä, nï nï und auch durch Verbindung von n und m: numënëë.

Die Lautäußerungen des Vierteljahrkindes sind gleichsam eine Lautsprache im Larvenzustande. Mit dem Erwachsenen hat jenes gemein die aus Vokalen und Konsonanten bestehenden Lautbildungen, das Ausdrucksvermögen mehr oder minder bestimmter Gefühlszustände durch Töne und Lautbildungen, wie auch das taubstumme Kind, und außerdem das Hören der Lautäußerungen anderer unter Zeichen des Interesses; doch mangelt ihm die Willkür bei der Hervorbringung, die Absicht, sich verständlich zu machen und die Fähigkeit, andere zu verstehen. In dieser Beziehung steht es unter den Säugetieren und Vögeln. Daneben haben sich aber auch die Keime einer Gebärdensprache entwickelt. Die Gefühlszustände des Säuglings gelangen auch durch lautlose Reflexbewegungen von Körperteilen zum Ausdruck, so Lust- und Unlustgefühle durch lebhaftere Bewegung der Arme und Beine, Aufmerksamkeit bei der Betrachtung durch Mundspitzen, Abneigung durch Kopfabwenden; auf Berührung und Schalleindrücke erfolgt zuweilen schon in der 1. Woche Stirnrunzeln. Auch tritt eine Verbindung dieser unwillkürlichen Ausdrucksgebärden mit den Lautäußerungen beim Lachen ein, das lebhafte Armbewegungen begleiten.

2. **Hauptstufe: die Zeit der Ähnlichkeit mit der Tiersprache:** durchschnittlich vom 2. bis zum Ende des 4. Vierteljahres. — A. Willensäußerungen und Verstehen derselben. 4. Monat: Um die Wende des 1. und 2. Vierteljahres geschieht wohl bei allen gesunden Kindern ein wesentlicher seelischer Fortschritt. Das Gedächtnis und die Fähigkeit wahrzunehmen sind so weit erstarkt, daß die Gesichter, zuweilen auch die Stimmen der Eltern und der Amme unter Freudenbezeichnungen wieder erkannt und von denen Fremder, die Staunen, ja Furcht hervorrufen, unterschieden werden. Diese Freudenäußerungen lassen vermuten, daß bereits das Kind in den Eltern die Spender der Nahrung und alles Erfreulichen erblickt, und da es nun auch den Kopf der Schallquelle zuwendet, daß in ihm die Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhanges der Wahrnehmungen aufkeimt, mit anderen Worten, daß sich die Wahrnehmungen zu Vorstellungen verknüpfen. Ist z. B. der Säugling von dem Vater öfter herumgetragen worden, so genügt jetzt dessen Anblick, um das Erinnerungsbild davon hervorzurufen. Der Vergleich dieses mit dem jetzigen, an und für sich schmerzlosen Zustande läßt letzteren als unangenehm erscheinen; es entsteht ein seelischer Schmerz, das Begehren, der das Willenscentrum weckt und gleich dem physischen Schmerz Schreien bewirkt. So ist eine Nervenbahnverbindung hergestellt zwischen Gesichtsnerven, Gehirn und den Nerven von Sprachwerkzeugen. Von nun an schreit der Säugling beim Anblick des Vaters, um getragen zu werden. Er schreit jetzt absichtlich, d. h. das Willenscentrum in der Großhirnrinde regt die Kehlkopfnerven zu der zum Schreien nötigen Muskelbewegung an. Das Schreien ist nun auch Willensäußerung. — Wie die lautlichen so treten aber auch andere ursprünglich reflexive Äußerungen von Gefühlszuständen in den Dienst des Willens, so wird (bei Preyers Sohn in der 16. Woche) das Kopfabwenden zum absichtlichen Kopfschütteln als Zeichen der Ablehnung. Die aufdämmernde Erkenntnis der Außenwelt treibt den Säugling dazu, sich derselben zu bemächtigen. Die Hand, deren Muskeln das Spiel gestärkt hat, greift nach den Dingen, um sie festzuhalten und nach dem Munde zu führen, dessen Lippen schon vor der Aufnahme der Nahrung Saugbewegungen machen. Da merkt er, daß er nicht alles, was er sieht, erfassen kann; das erfüllt ihn mit Unlust, und diese äußert sich in Lauten; er stößt Interjektionen des Unwillens aus. Doch dieses Zappeln und Schreien oder Ächzen bewirkt, daß ihm das Verlangte gereicht wird. Das merkt er sich und zappelt und ächzt absichtlich. Das Ausstrecken der Arme mit oder ohne Laute wird zum Zeichen des Verlangens. Gleichzeitig und zu ein und demselben Zwecke werden vom Willenscentrum Laut und Gebärde veranlaßt und so die Entwickelung der lauten Mundgebärde begründet. — Das Erwachen des eigenen Willens weckt nun auch das Verständnis für die Willensäußerungen anderer. An deren Gebärden und Mienen, an der Klangfarbe und Betonung, an der Stärke und Höhe der Stimme erkennt er, ob ihm etwas erlaubt oder verboten, ob er gelobt oder gescholten wird. Dies bekundet er durch Gebärden und Mienen und besonders durch Gehorsam. Seine absichtlichen Laute

und für ihn auch die Worte der Erwachsenen haben jetzt den Wert von den Lock- und Warnungsrufen der Säugetiere und Vögel. So ist er auf die von den warmblütigen Tieren eingenommene Sprachstufe gelangt, welche durch Gebärden und Töne sich einander über ihr Wollen verständigen.

Um diese Zeit treten bei vielen Kindern hohe, nach i zu klingende Krählaute zunächst als unwillkürliche Freudenäußerungen auf; später werden aber auch sie dem Willen unterthan. Das Kind kräht zu seinem Vergnügen oder auf die Aufforderung anderer.

Durch das Erwachen des Willens wird ferner ein für die Sprachentwickelung höchst wichtiger Trieb erweckt: der Nachahmungstrieb. Schon in der 15. Woche können Kinder dazu gebracht werden, daß sie Bewegungen, die sie bereits unwillkürlich gemacht haben, den Erwachsenen willkürlich, wenn auch unvollkommen, nachahmen, so das Mundspitzen.

B. Verständnislose absichtliche Bildung von Silben durchschnittlich vom 5. bis 7. Monat: Vereinzelt bei französischen Kindern schon Ende des 2., gewöhnlich aber im 5. Monat bekommen die vernommenen Laute für das Kind den allgemeinen Sinn: Töne mit! Die von den Gehörnerven dem Gehörcentrum zugeführten Schalleindrücke werden von diesem aus auf eine andere Gehirnpartie, das Sprachcentrum, übertragen. ‚Von diesem letzteren aus werden sie weiterhin auf reflektorischem Wege auf die den Sinneseindruck auslösenden nervösen Bahnen im stimmerzeugenden Apparate, im Kehlkopf, übergeleitet: das junge Menschenkind versucht den Schalleindruck durch die Stimme wiederzugeben, am Anfange noch unsicher' (Haug). Wird es angesprochen, so äußert es zunächst unartikulierte Laute, dann aber ahmt es das Sprechen im allgemeinen nach, d. h. es bildet absichtlich die durch das Lallen geübten artikulierten Silben, ohne natürlich irgendetwas damit bezeichnen zu wollen. Es sind dies absichtlich-unwillkürliche Lautäußerungen, absichtliche, weil jetzt das Kind Laute bilden will, wie namentlich das fast ausnahmslose Unterbleiben derartiger Antworten bei microcephalen und taubgeborenen Kindern beweist, unwillkürliche, weil es die Art der Laute noch ganz den Sprachwerkzeugen überläßt. Für die absichtliche Lautbildung gilt im großen und ganzen das von Fr. Schultze aufgestellte Gesetz, ‚daß die Sprachlaute im Kindermunde in einer Reihe hervorgebracht werden, die von den mit der geringsten physiologischen Anstrengung zu stande kommenden Lauten allmählich übergeht zu den mit größerer physiologischer Anstrengung zu stande gebrachten Sprachlauten'. Demnach soll die Stufenleiter der Vokale sein: ä, a, u, o, e, i, ö, ü und die der Konsonanten: 1. p, b, m, f, w, d, n, 2. l, ſ, 3. ch, j, 4. ſch, 5. ng, k, g. Jedoch werden von manchen Kindern ſ und w später, ng, g und k dagegen viel früher absichtlich gebildet; m. E. nehmen gewöhnlich ng und g die 2., w, f und k mit l und r die 3. Stufe ein; dann kommt erst 4. j, ch und ſ und 5. ſch. Entschieden gilt aber das Gesetz hinsichtlich der Verbindung der Laute: Auf unartikulierte Laute und die Vokale ä und a folgen zunächst Silben mit einem anlautenden Konsonanten (p, b, m, t, d, n, g, r) und 1 Vokal (meist a, doch auch ä, ö, e) also: pa, ma, ta, da, na, mä, mö, gö, rö. — Wie das Sprechen so wird auch das Vorlesen nachgeäfft, so von Lindners Tochter, die dabei degattegattegatte äußerte.

Beim unwillkürlichen Lallen kommen zuweilen nun auch die mit Lippenrundung gebildeten Vokale äu, ü und au zum Vorschein und in der Regel jetzt erst k (so in kö), dem etwa nach 1 Monate die Gaumenreibelaute j und ch folgen (so in ja, ich). Überhaupt fällt wohl gewöhnlich das erste Auftreten der Reibelaute in diese Periode, wiewohl bei den Lippen- und Zungenspitzenreibelauten gewaltige individuelle Abweichungen beobachtet worden sind. So hörte Vierordt bei einem Kinde bereits im 4. Monate neben ch (in acha) ſ, ß und sogar den Doppelkonsonant pf (in fu, pfu, eß). Preyer dagegen deutliches w erst im 12., ß im 13. und ſ (in ſ-pa) sogar erst im 16. Monat.

Jetzt wird auch der Gemütszustand des Erstaunens lebhafter. Seine erste Reflexbewegung ist das weite Aufsperren des Mundes. Dies kann leicht zum Heben der Zunge führen; werden nun gleichzeitig die Stimmbänder angespannt, so ertönt beim Ausatmen der Laut ä, der um diese Zeit als Reflexlaut der gedachten Gemütsbewegung in Kraft tritt, im 15. Monat mit der Variation hä-ä ĕ-äĕ.

Einzelne Befehle wie „Händchen geben" und die Namen von Personen werden nun schon an der begleitenden Gebärde und den verschiedenen Vokalen, allein noch nicht an den Konsonanten verstanden.

C. Das Zeigen als Willensäußerung 8. und 9. Monat: Im 3. Vierteljahr erlangt

und behauptet eine Willensäußerung den Vorrang, die scheinbar den Entwickelungsprozeß der Lautsprache aufhält, thatsächlich aber trefflich vorbereitet. Das Greifen wird zum Zeigen und ist zunächst von diesem kaum zu unterscheiden. Vererbung und Nachahmungstrieb bringen jedoch bald das Ausstrecken des Zeigefingers zu stande, das Strümpell bei einem Mädchen schon im 7. Monat bemerkte. Hiermit hat das Kind ein treffliches Mittel gefunden, die einzelnen begehrten Gegenstände genau zu bezeichnen.

Doch auch ein lautlicher Fortschritt geschieht gewöhnlich Ende des 3. Vierteljahres: das Kind singt beim Vorsingen die Vokale mit und bekundet seine Freude über Musik durch artikulierte Laute, so Preyers Sohn (von nun an mit P. bezeichnet) durch mä. mämä, ämmä.

D. Verbindung des Zeigens mit Lautäußerungen und verständnislose Nachahmung von Wörtern. 4. Vierteljahr: Wie zu der Verlangen bedeutenden Gebärde des Ausstreckens beider Arme gesellen sich auch zum Zeigen Laute der Lust- und Unlust hinzu. So stieß der in den „Süddeutschen Blättern“ behandelte 1. Knabe (von nun an als F. 1 bezeichnet) beim Zeigen nach dem begehrten Gegenstande einen stöhnenden, im Gaumen gebildeten Laut aus, bestehend aus dem zuweilen dem Schreilaut ä vorangehenden undeutlichen u und einem deutlichen Gaumen-n (ng in Hunger), also etwa ung. Als er, gerade 1 Jahr alt, sein neugeborenes Brüderchen in dem früher von ihm benutzten Bette liegen sah, äußerte er gleichfalls diesen Laut und machte wiederholt mit der Hand eine seitliche Gebärde, was unzweideutig: ‚der soll hinaus!‘ bedeutete. So bildet denn das Kind bereits eine Art von imperativischen oder vokativischen Sätzen (Willenssätzen), deren Subjekt die Gebärde und deren Prädikat der begleitende Laut ist. Diese werden mannigfaltiger; einesteils finden Übertragungen, anderenteils Zusammensetzungen statt. So äußerte P., wenn er nach einem neuen Gegenstande verlangte, den früher vor dem Einnehmen der Nahrung hervorgebrachten Laut, ferner im 12. M. ä-na und ä-nananana, wahrscheinlich eine Verbindung von den beiden Unlustlauten ä und na. Allein auch ganz neue Lautgebilde kommen zur Gebärde hinzu, so bei P. im 13. M. zu dem Händeausstrecken als Bittlaut häö und häë. — Indem nun das Kind sich gewöhnt, nach den begehrten Gegenständen unter Lautäußerungen zu langen oder zu zeigen, wächst auch sein Verständnis für die dafür von Erwachsenen gebrauchten Laute; so dreht es auf die Frage: ‚Wo ist das Licht?‘ den Kopf diesem zu.

Zu Beginn des 4. Vierteljahres werden von selbst und ohne Sinn Verdoppelungen von Silben mit anlautendem, einfachem Konsonanten und 1 Vokal, wie pappa, babba, tatta, tättä, häufig geäußert, auch schon 3silbige Bildungen, wie appapa und etwas später 3gleichsilbige, wie papapa, dadada oder auch umsilbige, wie atta, aja, selten 4- oder 5silbige, appapapa, atatata, jajajajaja. Diese Lautgebilde übt sich das Kind beim Lallen unter sichtlichem Vergnügen förmlich ein und faßt sie zuweilen durch Accentuierung zusammen: appápapa; dagegen sind solche mit verschiedenen Silben, wie pata, haja, hanna, besonders wenn 2 Konsonanten unmittelbar zusammentreffen wie in alda, aldaï, noch selten. In njaja fügte P. im 12. M. zum erstenmale 2 Konsonanten von verschiedener Artikulationsstelle unmittelbar nebeneinander. — Bei vielen Kindern wird aber tatta zu einer Art von hinzeigendem Satzwort. Wird ihr eigener Name oder der einer anwesenden Person oder bekannten im Gesichtskreis befindlichen Sache fragend genannt, so antworten sie mit tatta darauf, als ob sie sagen wollten: ‚Hab's gehört‘ oder ‚ist da.‘ Es scheint fast, als ob die Zunge die Funktion des Zeigefingers übernähme und durch Deuten nach den Zähnen unwillkürlich tatta hervorbrächte.

Als frühestes Alter, in dem ein Kind vorgesprochene Wörter wenigstens teilweise nachspricht, ist der 58. Lebenstag beobachtet worden. An diesem ahmte ein Kind das wiederholt vorgesagte ‚Guten Morgen‘ unter ungeheurer Anstrengung und darauffolgender großer Erschöpfung mit guuu nach, war jedoch in den folgenden Wochen nicht wieder zum Nachsprechen zu bewegen. In der Regel begreifen die Kinder erst Anfang des 4. Vierteljahres, daß sie die vorgesagten Silben nachsprechen sollen, thun letzteres aber noch sehr mangelhaft und zwar selbst bei Silben, die sie unwillkürlich schon vorher öfter gebildet haben; so gab P. im 10. M. tatta mit tä oder ata, im 11. mamma mit nanna und nur ada richtig wieder, dagegen papa erst am 369. Lebenstage. Auch ahmte er nun aus der Erinnerung das oft gehörte ‚danke‘ als dann

t e e mit Angleichung der Gaumenlaute n k zu n t an das vorangehende d und seinen Namen als at=tall oder akkee prai=jer nach. Doch ist das r hinter p wohl das Lippen=r, während es in dem auch damals auftretenden Doppelkonsonanten t r das Zungen=r ist; denn diese beiden und auch das Zäpfchen=r bildete P. beim Schreien zu jener Zeit. Es ist dies ein Zeichen von Vererbung (Atavismus) der Lautbildungsfähigkeit, da Erwachsene sich nur eines der 3 r bedienen. Hierauf ist es auch zurückzuführen, daß bei P. im 15. M. auch der englische, früher aber gemeingermanische Reibelaut t h sowie Schnalzlaute, bei denen die einströmende Luft zur Lautbildung dient, erschienen. Gutzmann beobachtete gleichfalls bei seinen Kindern um die Wende des 1. und 2. Lebensjahres 3 Schnalzlaute der Namahottentotten, nämlich den, der mit der Zungenspitze und dem mittleren Teile des Gaumens, den, der mit dieser an dem vordersten Teile des Gaumens und den, der mit den Zungenseitenrändern und den Zähnen gebildet wird, und noch häufiger einen Lippenschnalzlaut, wobei die Lippen aufeinander gesetzt und nach innen gezogen werden.

**3. Hauptstufe: Menschlicher Verstand ohne Gebrauch der Muttersprache.** 5. Vierteljahr durchschnittlich. — Zu Anfang des 2. Jahres vermag in der Regel das Kind unwillkürlich alle einfachen Vokale und Konsonanten seiner Mundart vielleicht mit einziger Ausnahme von sch zu bilden, ja selbst Doppelkonsonanten mit gleicher Artikulationsstelle wie p f, l d, z (ts), n k. An der Gewandtheit der Sprachwerkzeuge liegt es daher offenbar nicht, daß sich in dieser Zeit die meisten Kinder noch nicht ihre Muttersprache aneignen, sondern an der noch sehr mangelhaften Fähigkeit des Willenscentrums, den von dem Gehörscentrum empfangenen Schalleindruck den Sprachwerkzeugen zu entlocken. Denn hinsichtlich der Schwierigkeit verhält sich Lallen zum Nachbilden gehörter Laute wie das bloße Hineinblasen in ein Instrument zum Blasen einer bestimmten Melodie. So bildete Preyer im 15. Monat unwillkürlich einmal in h a i t s z, als er heiß nachsprechen wollte, äußerte auch von selbst w a, konnte aber weder z noch w a willkürlich nachahmen.

A. Wortverständnis: Die Nichtaneignung der Muttersprache liegt ferner auch nicht an der zum Sprechen nötigen Entwickelung des Gedächtnisses und Verstandes. Wenn im 4. Vierteljahr das Kind in intellektueller Beziehung überraschende Ähnlichkeit mit den intelligentesten Säugetieren, dem Affen und dem Hunde, zeigt, so überholt es diese, von besonderen Wundern der Dressur wie den sprechenden Hunden abgesehen, die noch bis zum 20. Monat mit dem Kinde Schritt halten, nach Ablauf desselben. — Ein amerikanisches Mädchen kannte nach Vollendung des 8. Monats jeden im Hause beim Namen, ebenso die Wörter für die meisten Gegenstände im Zimmer und die Körperteile. Auch verstand es Sätze wie: ‚Wo ist das Feuer?' Es antwortete, indem es auf die erfragten Personen oder Gegenstände zeigte. Diesen Standpunkt erreichte ein französisches Kind nach Taine im 10. und 11. Monat, Darwins Kinder vom 10. bis 12., Preyer vom 13. bis 15.

B. Wortschöpfung ohne Nachahmung: Von manchen Kindern, besonders von Zwillingen, wird behauptet, daß sie sich vor Aneignung der Muttersprache eine eigene Sprache erfunden hätten. Soll ‚erfinden' hier den Sinn haben, in dem man von der Erfindung der Schriftsprache oder des Volapük redet, so ist diese Behauptung als höchst unwahrscheinlich zu bezeichnen; denn es ist doch mindestens ebenso schwierig, die Erinnerungsbilder von Lallsilben willkürlich auszuwählen und zu reproduzieren, um damit Gegen= oder Zustände zu benennen, als unmittelbar gehörte und vorher selbst gebildete Silben als Bezeichnung dafür nachzuahmen. Eine andere Erklärung ist jedoch möglich: Es können a) Interjektionen zu Wörtern werden. Nach E. Schultes Beobachtung ‚wandte ein Knabe von $1^3/_4$ Jahren den Freudenruf e i, indem er ihn zuerst in e i z, in a z e und dann in a ß verwandelte, auf seinen hölzernen, auf Rädern stehenden, mit einem rauhen Fell bekleideten Ziegenbock an; es wurde dann a ß der Name für alles, was sich fortbewegte, für Tiere und die eigene Schwester und Wagen, auch für alles, was sich überhaupt bewegte, endlich für alles, was eine rauhe Oberfläche hatte.' Für die Entleerung und das Entleerte wie überhaupt für Kot und Schmutz erlernen jetzt die Kinder von den Erwachsenen das Kinderwort Ä oder Ää. Jedenfalls geht dies aber zurück auf eine Übertragung, die einst ein Kinderverstand mit dem Unlust und das Bedürfnis nach Entleerung bezeichnenden Laute ä vornahm.

b) Ferner ist gezeigt worden, daß bei manchen Kindern schon vor dieser Periode aus

Mundgebärden einige Wortkeime hervorsprießen, so nanna für ‚will nicht', mömm für ‚mich hungert' (vergl. 1 D), tatta für ‚ist da' (2 D). In ähnlicher Weise ist wohl auch das Kinderwort pappapp für ‚essen' und ‚Speise' auf die Gebärden der Lippen zurückzuführen, welche die Kinder schon beim Anblick der Speisen machen, da durch diesen das Erinnerungsbild vom Essen hervorgerufen wird.

c) Nach alledem ist es denkbar, daß während des Begreifens eines Gegenstandes oder Langens und Zeigens darnach entweder das Lustgefühl dabei sich in irgendeiner Lallsilbe auslöst oder auch diese rein zufällig geäußert wird. Bei Zwillingen oder ziemlich gleichaltrigen Kindern, wo das eine in der Regel in das Geschrei und Lallen des andern echoartig einstimmt, ist nun die Möglichkeit eine größere, daß das Erinnerungsbild der unwillkürlich geäußerten Lallsilbe mit dem des gerade betasteten oder gezeigten Gegenstandes sich verknüpft und beim Erblicken desselben wieder reproduziert und so eine feste Bezeichnung dafür wird. Auf dem Wege der Übertragung und Zusammensetzung können dann thatsächlich Kinderwörter wie ni-si-bu-a, welches 2 Bostoner Zwillingsknaben für ‚Wagen' gebrauchten, entstehen. Allein dies unwillkürliche und zufällige Auffinden einer Benennung ist doch nicht Erfindung im gewöhnlichen Sinne des Wortes, sondern Sprachschöpfung.

In der Regel tritt die Sprachschöpfung ohne Nachahmung nur sehr spärlich, bei manchen Kindern gar nicht auf. Von Bedeutung ist es, daß die Kinder bei ihren eigenen Wortschöpfungen den Tonfall richtig anwenden; so verband der 1 D erwähnte Bostoner Knabe seinen selbstgeschaffenen Ausdruck für Speise und Trank je nach dem Sinne mit dem Aussage-, Ausrufe- und Frageton: mmh. — mmh! — mmh?

C. Wortschöpfung durch Nachahmung der Naturlaute: Nachdem der Verstand des Kindes die zum Sprechenlernen nötige Reife erlangt hat, wird es ganz überwiegend von dem Triebe, durch den sich der Mensch wesentlich vom Tier unterscheidet, zum Sprechen veranlaßt: vom Nachahmungstriebe. Hinsichtlich des letzteren reichen nur einige Tierarten an den Menschen heran, aber in einseitiger Weise: der Affe in der Nachahmung von Gebärden, der Papagei und einige andere Vögel in der von Lauten. Das Kind überholt nun diese Tierarten durch den Fortschritt, daß es beide Nachahmungsweisen vereinigt. Das Nachäffen der Gebärde ist in diesem Alter allen Kindern gemein. In ganz ähnlicher Weise bekunden sie aber auch den Nachahmungstrieb Naturlauten oder anderen Geräuschen gegenüber und zwar kurz vor und während derselben Zeit, da sie beginnen, durch Nachahmung der von den Erwachsenen gehörten Wörter ihre Muttersprache zu erlernen. So rief Strümpells ältere Tochter (von nun an als St. 1. und ihre Schwester als St. 2. bezeichnet) im 11. M. beim Anblick des Theekessels ſſi, ſſi aus, offenbar eine Nachahmung des beim Theekochen entstandenen Geräusches, Linduers Tochter (von nun an L.) im 12. beim Pfiff einer benachbarten Fabrikmaschine wuh, ein Knabe englischer Zunge tſhu, tſhu zur Bezeichnung der Lokomotive, boom (büm) zu der des Geräusches, das ins Wasser geworfene Gegenstände erregen, ein anderthalbjähriger deutscher beim Anblick rollender Kugeln oder Räder golloh, P. im 19. M. rollu, rollolo, ein dritter lu-lulu, Darwins Enkel, der eine Ente auf dem Wasser sah und hörte, kuak. Über den ganzen Vorgang der Nachahmung ist recht bezeichnend, was Preyer davon berichtet: ‚So betrachtete das Kind einmal, in der 83. Woche, ein Rotschwänzchen aufmerksam 2 Minuten lang und ahmte dann nicht schlecht fünf- bis sechsmal das Piepen desselben nach, hierauf sich nach mir umwendend. Als es mich nun sah, schien das Kind erst gewahr zu werden, daß es überhaupt Nachahmungsversuche gemacht hatte. — — Nach 5 Tagen wurde wieder das Piepen des Vogels reproduziert, und nachmittags nahm das Kind eine roh aus Holz geschnitzte Kuh von der Größe des Rotschwänzchens, ließ dieselbe in seiner Hand auf dem Tische sich hin und her bewegen, und zwar auf den Füßen, und piepte nun so, wie es beim Anblick des Vogels gethan hatte: offenbar war hierbei die Phantasie stark erregt.' — Das Kind ahmt zunächst ohne alle Absicht den Laut ganz papageienmäßig nach; aber bald wird der nachgeahmte Laut zur Bezeichnung des Dinges, von dem der Laut zuerst gehört wurde, oder des Zustandes, bei welchem dieses ihn äußerte. — Jetzt erlernen die Kinder meist von ihren Wärterinnen und oft nur nach Abbildungen die Kinderwörter: deutsch-englisch Bä ‚Schaf', Mu und Mumu ‚Kuh', deutsch Wauwau, französisch oua-oua ‚Hund', deutsch Piepiep ‚Vogel', Gikgak ‚Gans', Ticktack und Ticktick Uhr, vielleicht

auch deutsch Kikĭ und Kikerikĭ, französisch coq-coq ‚Hahn', deutsch ninguing, linli, linlin, ingeling, englisch tintin, ling-dong-mang für ‚Klingel' und ‚Klingeln'. Sicherlich hat aber diese einst der Kindermund lautnachahmend geschaffen. Daß bei den Neger- und Indianerkindern, die sich meist selbst überlassen sind und in viel innigerem Zusammenhange mit der Natur leben als die Kinder in Kulturstaaten, die Nachahmung von Naturlauten eine derartige Ausdehnung gewinnt, daß man sie für Worterfindung gehalten hat, ist sehr begreiflich.

Bei einem Kinde, das durch Gebärden die Namen der Personen und Dinge seiner Umgebung verstehen gelernt hat und die Naturlaute nachahmen kann, bedarf es nur nach eines Schrittes zur allmählichen Aneignung der Muttersprache, und dieser fällt ihm schon deshalb leichter als den Papageien, von denen manche ja auch soweit dressiert werden konnten, daß sie einige Worte mit Verständnis anwendeten, weil sein Nachahmungstrieb sich gleichzeitig auf Wörter und Gebärden der Erwachsenen richtet, so daß durch letztere die Aneignung ersterer ganz wesentlich gefördert wird. Denn die Erlernung der Muttersprache durch Nachahmung der gehörten Wörter ist nur eine besondere Art der Wortschaffung infolge von Lautnachahmung. ‚Wir veranlassen es, daß es anstatt der natürlich hervorbrechenden die von uns gehörten Laute hervorbringt. In dem Umstande, daß das Kind keinen Gegenstand sehen, keine Thätigkeit wahrnehmen kann, ohne ein fertiges Wort zu hören, liegt es, daß es sich keine Sprache schafft, sondern die unserige aneignet' (Lazarus). Die Gehörseindrücke, die den Wörtern der Erwachsenen entstammen, erlangen allmählich das Übergewicht über die von Naturlauten.

D. Verständnisloses Nachsprechen von Wörtern (Echolalie): Solche Kinder, bei denen das Willenscentrum die Herrschaft über die Sprachwerkzeuge schon zu der Zeit erlangt hat, da sie noch keine oder doch nur wenige Wörter der Erwachsenen verstehen gelernt haben, plappern papageienartig gehörte kurze Wörter ohne Verständnis nach und wiederholen auf Fragen das letzte Wort, so daß sie manchmal zufällig richtige Antworten geben, so wenn sie auf die Frage: Willst du Pappapp? — Pappapp wiederholen. Aus der Wirkung der anfänglich verständnislos wiederholten Wörter auf die Erwachsenen erkennen diese Kinder allmählich ihre Bedeutung. Hören sie, während sie nach einem Gegenstande zeigen, von den Erwachsenen dessen Namen, so wiederholen sie ihn zunächst rein mechanisch; aber doch prägt er sich nach und nach als feste Bezeichnung für den Gegenstand ein. — Der Amerikaner Lukens setzt diese Phase in das 8. Vierteljahr.

4. **Hauptstufe: Aneignung der Muttersprache.** Durchschnittlich vom 6. Vierteljahr bis zu Ende des 6. Jahres. Nach H. Feldmann fangen die meisten Kinder, etwa 58%, im 16. Lebensmonat an zu sprechen, 27% vorher, 15% nachher und zwar nach dem Laufenlernen, ferner die Mädchen in der Regel früher als die Knaben, wohl durchschnittlich im 5. Vierteljahre. Der früheste bis jetzt bekannte Anfangstermin ist der 6. Monat, in dem nach Wyma ein englisches Kind sein Verlangen nach Bewegung durch going, das im Englischen sehr gebräuchliche Präsenspartizip von go ‚gehen' ausdrückte. Mehrere Fälle sind bekannt geworden, daß Mädchen im 3. Vierteljahre ihre Muttersprache zu brauchen begannen, so 2 deutsche im 10. und 1 französisches im 12. M. Wann ein Kind zum erstenmale ein gehörtes Wort in der Absicht, sich dadurch verständlich zu machen, äußert, ist oft schwer festzustellen. So rief Preyer schon im 11. M. atta, hödda, hatta, hata-i, ha-atta, wenn er wahrnahm, daß jemand das Zimmer verließ oder etwas verschwand. Ich halte dies für eine Nachahmung des Fremdwortes ‚adieu', mundartlich attchee und hattchee, besonders da auch St. 1. in demselben M. auf ‚adieu' mit adaa antwortete. Preyer dagegen erblickt darin eine zufällig zu einer Bedeutung gelangten Lallsilbe und hält bei dem im 13. M. geäußerten mama eine Beziehung auf die Mutter nur für wahrscheinlich. Erst das im 14. M. als Ausdruck allgemeinen Befriedigtseins auftretende dakkn, wie auch St. 1. im 13. M. sagte, mit den Nebenformen daggn, wie Lindner im 12., taggn, attagn, attatn betrachtet er als Nachahmung von ‚danke'. F. 1., von dem möglichst alle Dressur durch Vorsagen ferngehalten wurde, ahmte das 1. Wort von freien Stücken zum Zweck der Verständigung im 22. M. nach: ugger ‚Zucker'. — Die Lautnachahmung des Kindes ist nämlich zunächst eine sehr unvollkommene. Denn erstens ist die Möglichkeit vorhanden, daß es das Wort nicht deutlich gehört hat, 2. das Erinnerungsbild davon sich verdunkelt, 3. das Willenscentrum die Sprachwerkzeuge noch nicht derartig be-

herrscht, um den Laut getreu nachzuahmen. Daher sieht manches wie Spracherfindung aus, was doch Lautnachahmung ist. Das Kind, das fast alle Laute seiner Muttersprache schon unwillkürlich beim Lallen gebildet hat, vermag gleichwohl mehrere der Konsonanten anfänglich nicht willkürlich zu bilden. Wenn hierbei nun auch sehr große individuelle Verschiedenheiten walten, so lassen sich doch die einfachen Konsonanten hinsichtlich ihres erstmaligen willkürlichen Hervorbringens in 5 Gruppen gliedern: 1. Von fast allen Kindern werden schon bei Beginn des willkürlichen Sprechens nicht durch andere ersetzt: b, p, m, d, t, n; 2. von nur wenigen werden anfänglich weggelassen oder ersetzt: h (noch durch s ersetzt von einem im 17. M., weggelassen von einem im 30), ng, (ersetzt durch n von S., d. i. Siegismunds Sohn, noch Ende des 2. Jahres) w (engl. v) (ersetzt durch englisch w im 17., durch b im 18., durch s im 25 M.) englisch w (ersetzt durch v, durch s im 24., durch h im 31. M.) — 3. von vielen f (durch h ersetzt im 16. und noch im 31 M., durch deutsches und englisches w im Anlaut, so ‚fort' zu wott (P.), noch im 23. M., durch p oder b im In- und Auslaut, so ‚Affe' zu äb (Fr. 1.), und Appe (Gutzmann), noch im 41. M.), anlautendes g und k (ersetzt durch d und t, so ‚gieb' zu dib (P.), ‚Kamm' zu Damm (P.), Tamm, von W. einem deutsch-österreichischen Mädchen Wertheimer, teilweise noch im 7. Jahre), anlautendes l (ersetzt durch h noch im 23. M., durch n im 24., durch d im 27., weggelassen noch im 40.) — 4. von den meisten r (ersetzt im Anlaut durch englisch w teilweise noch im 45. M., durch h, so ‚Robert' zu Howe (F. 1.), im In- und Auslaut durch l, so ‚Haare' zu ale (S.), Ohr zu ol (St. 2.), durch englisch y (j)), deutsches j und engl. y (weggelassen noch im 42. M., selten ersetzt durch d und n), deutsch ch, engl. th (durch t noch im 34. M., durch s noch im 39. M., durch f im 42., durch h im 34.), dh (ersetzt durch d noch im 41. M.), s (ersetzt durch t teilweise noch im 7. Jahre, durch d, so ‚Hase' zu ade (Vierordt), durch u, so ‚satt' zu natt (F. 1.) durch h, w, th noch im 40. M.) — 5. von fast allen sch und engl. sh (ersetzt durch s, so ‚Schoß' zu sooss (P.), noch im 41. M., durch t, so ‚Schuh' zu tu (St. 1), durch h noch im 31. M.).

Demnach sind der Artikulationsstelle nach die Lippenlaute die leichtesten, die Gaumen- und Kehllaute die schwierigsten, abgesehen von den Reibelauten, der Artikulationsart nach die Nasen- und Verschlußlaute die leichtesten, die Reibelaute die schwierigsten. Vor allen Dingen macht aber dem Kinde nicht bloß die unmittelbare Nebeneinanderstellung von Konsonanten, sondern sogar die durch einen Vokal vermittelte in einer Silbe große Schwierigkeiten, besonders wenn dadurch eine Änderung der Artikulationsstelle nötig ist, und es läßt daher 1. die folgenden Konsonanten mit anderer Artikulationsstelle ganz weg, oder 2. gleicht hinsichtlich dieser die Laute einander sehr an. So läßt sich bei den meisten Kindern eine gewisse, wenn auch nicht streng eingehaltene Stufenleiter unterscheiden, wobei zu berücksichtigen ist, daß ein und dasselbe Kind bei der einen Konsonantengruppe auf der 1., bei der anderen aber schon auf der 2. Stufe stehen kann und dies individuell sehr verschieden ist. So gehörten von den 32 Wörtern, die F. 1 am 662. Lebenstage besaß, 25 der 1. und 7 der 2. an, nämlich üger, gügär, ningning, höba, gügär, gigär, büde, also meist Silben mit g und dem Zäpfchen-r, welche Gaumenlaute F. 1. überhaupt nicht schwer fielen. Ferner behalten die Kinder oft lange noch die ihm schon geläufig gewordenen Formen einer niederen Stufe auf der höheren bei. Daher erscheint keine Stufe ganz rein. Obgleich in der 1. Wortnachahmung mancher Kinder sämtliche Konsonanten schwinden, so in eia für ‚Neuback' (S. im 15. M.) und wohl die meisten anfänglich durch Weglassung schwieriger Konsonanten oder deren Ersetzung durch Vokale (s durch i, r und g durch a, w durch u) einige Wörter rein vokalisch gestalten, wie ‚Rosa' zu oia (L.), ‚August' zu aua (St. 2. im 20. M.), ‚pfui' zu ui und ‚Ohr' zu oa (P. im 23. M.), so ist doch eine rein vokalische Stufe als Regel nicht anzunehmen. Obwohl ferner manche Kinder die Diphthonge ursprünglich vereinfachen oder zerlegen, so heiß zu ass (Str. 2.), haïss (P.), andere i und e durch u ersetzen, so ‚Kind' zu hund, ‚Elefant' zu uluwant, so ist doch das Regelrechte, daß bereits das seine Muttersprache zu sprechen anfangende Kind alle Vokale seiner Mundart willkürlich bilden kann; höchstens ist die gänzliche Unterdrückung von unbetontem e oder seine Ersetzung durch einen den benachbarten Konsonanten verwandteren Vokal, so ‚in den Garten' zu ägügär (F. 1.), ‚Jacke' zu acki (W.), ‚Zucker' zu ucka (P.), als häufig vorkommend zu bezeichnen.

1. Lautstufe vorwiegend einkonsonantisch

durchschnittlich im 6., bei Mädchen oft im 5., bei Knaben zuweilen im 7. Vierteljahr: Wie die meisten durch Nachahmung von Naturlauten entstandenen Kinderwörter nur einen einzigen, am häufigsten im Anlaut stehenden Konsonanten aufweisen (Mu, Piepiep), so auch größtenteils die 1. Wortnachahmungen, und zwar erhalten sie diese Gestalt in folgender Weise: a) Fängt ein ein- oder zweisilbiges Wort mit einem einfachen Konsonanten an, den das Kind willkürlich bilden kann, so wahrt es diesen, während es die in- und auslautenden Konsonanten wegwirft, zuweilen unter Ersatz durch den anlautenden oder Verdoppelung der ganzen Silbe; so wird ‚Baum' zu bau (F. 1), doch maum (L.), ‚Buch' zu bū (F. 1. u. St. 2.), ‚Bier' zu bi (F. 1. u. W.), ‚Bank' bā (F. 1.), ‚bös' beb (W.-Vierordt), ‚mehr' mä (F. 1.) ‚Mund' mum (P.), ‚Milch' mimi (L. im 12. M., P. im 21., F. 1. im 22.), ‚Tuch' tu (St. 1. im 17. M.), ‚dort' dot (St. 1., S.), ‚naß' na (P. im 19. M.), ‚heiß' haï (P. im 15. M.), doch aß (St. 2.), eiß (W.), ‚weich' u. ‚warm' wāi (P. im 20. M.), ‚Wurst' foff (Schultze), ‚Thür' gi (W.); — ‚Besen' bebe (W.), ‚bitte' bi u. bibi (P. im 17. M.), ‚Papier' paï (P.), ‚Muhme' mū (F. 1.), ‚Marie' mami ‚Dorchen' dodo ‚Nase' nana u. nane, ‚Haare' ha-i (P.), doch ale (S.), are (W.), ‚Wasser' waï (Wiener Kn.), ‚Kuchen' kūe (F. 1.), Kuha P., ‚Sessel' feffi (W.); — engl. ‚bed' zu bĕ, ‚mouth' mou, ‚yes' yeh; ‚horse' hō und os; ‚bottle' boa, ‚bonnet' boh, ‚pencil' pĕ, ‚nice' ni-ni, ‚lady' laly, ‚little' lille.

b) Fängt dagegen ein ein- oder zweisilbiges Wort mit einem dem Kinde noch zu schwierigen Konsonanten an, so läßt es diesen weg, während es in einsilbigen Wörtern den aus-, in zweisilbigen den inlautenden einfachen Konsonanten behält, der dann zuweilen auch für den anlautenden eintritt; so wird ‚komm' zu om (St. 1. im 11. M.), ‚Hut' ut (St. 1. im 17. M. u. W.), ‚satt' datt (St. 1. im 17. M.), ‚gut' ut oder tut (P. noch im 24. M.), ‚Bock' ocki (W.); — ‚Suppe' uppe (P.), ‚Reiter' eite (S.) ‚reiten' eita (W.), ‚Kette' tettet, ‚Lade' at (W.), ‚Löwe' wewe (W.), ‚Kaffee' fefe (W.), ‚Hase' ase (S.), ade (W.), ‚Locken' ocki (W.); — engl. ‚thick' kik, — französ. ‚faim' am (Taine).

Einen Doppelkonsonanten, d. h. 2 verschiedene Konsonanten hinter einander, vermag das Kind auf dieser Stufe natürlich erst recht nicht willkürlich zu bilden. Dieser wird daher c) im Anlaut einsilbiger (selten zweisilbiger), im Inlaut zweisilbiger mit vokalischem oder gleichem Anlaut und im Auslaut einsilbiger mit vokalischem oder schwierigem Anlaut vereinfacht und zwar fl und fr im Deutschen und Englischen zu f (fl noch im 36., fr noch im 34. M.), so ‚Fleisch' fei (F. 1.), doch feich (L.) und seltener zu w, so ‚Friedchen' wiwi (L.); — bl zu b, so ‚blanket' baba; — ft zu t, so ‚steh' te (St. 1. im 13. M.), ‚Stiefel' tittit, noch im 45. M., selten zu f; — schr zu f, so ‚schreit' ‚fei'; — kr zu k oder g schon im 15. und noch im 41. M., so ‚Krug' gug (W.), engl. auch zu w und h; — nd zu n, so ‚Hand' ann und ‚Handschuh' annu (P. noch im 25. M.); — nt, tl, z (ts) und cht zu t, so ‚Tante' tatta (St. 2. im 15. M.), ‚little' itte, ‚achte' atte (St. 1. noch im 19. M.), ‚Katze' at; — lg zu l, so ‚Olga' olla (L. im 12., St. im 17. M.); ks zu k und j, so ‚Axel' akke (P. im 11. M.) u. aje (im 23.); — rm zu m, so ‚Arm' aam (P.); — rl zu l, so ‚Karl' all (S.); — rt zu t, so ‚hart' att (P. im 19. M.) ‚fort' ott (P.).

d) In zweisilbigen Wörtern mit anlautendem Doppelkonsonanten und inlautendem einfachem schwindet in der Regel ersterer oder gleicht sich dem letzteren vollständig an, so ‚Steine' eine (S. im 20. M.), Zucker ucka (P.), ‚Schlüssel' füffi (W.), ‚Grete' ete (S.), beete (P.), dita (Schultze), ‚trocken' otto (P. im 20. M.).

e) In drei- und viersilbigen Wörtern wird nur die betonte Silbe ziemlich genau wiedergegeben, die übrigen werden ihr hinsichtlich der Artikulationsstelle angeglichen oder durch Verdoppelung ersetzt, so wird ‚Gückelicht' gügū (F. 1.), ‚Abc' ade (St. 1 im 11. M.) ‚Alois' aïs (W.), ‚Mathilde' tida (St. 1 im 15. M.), ‚Elise' eïs (W.), ‚guten Tag' tātā (St. 1 im 11. M., F. 1), ‚gute Nacht' na (P.), ‚Onkel Bruno' ŏgügū (F. 1.), ‚potato' tato, ‚banana' nana. — Bei anlautendem Doppel- oder schwierigem einfachem Konsonanten findet nach d) und b) Ausnahme statt, so ‚Großmama' und ‚-papa' ōmama (L. im 12. M., St. 1. im 15., St. 2. im 19., F. 1.) opapa (St. 1., L.), amama und apapa (P. im 22. M.), apapa (St. 2. im 15. M.).

Vier- und mehrsilbige Wortgebilde kommen auf dieser Stufe in der Regel nicht vor.

2. Lautstufe: vorwiegend zweikonsonantisch durchschnittlich im 7., bei Mädchen oft im 6., bei Knaben nicht selten im 8. Vierteljahr: Das

Kind ist nun fähig, in einem Worte 2 verschiedene Konsonanten zu sprechen, und zwar behalten a) einsilbige Wörter mit einfachem konsonantischem An- und Auslaut beide Konsonanten, wenn sie gleiche Artikulationsstelle oder -ort haben oder durch Anähnelung bekommen, so ‚Tisch' tiß (P. im 23. M.), ‚Kinn' teun (P. im 35.), ‚book' boom-boom, ‚horse' hos. Zuweilen, und in der Regel bei ungleichen Konsonanten, wird ein Vokal angefügt, so ‚Milch' minne (S.), ‚cup' cuppy, ‚Ball' bolii (W.), manchmal auch eingeschoben, so ‚Storch' toich (P.). Doch finden sich schon leichte Konsonanten wie m, t und n bei ganz verschiedenem Anlaut, so ‚Hemd' hem, ‚Hond' hann, ‚fort' wott (P. im 23. M.) sot (S.).

b) In zweisilbigen Wörtern mit konsonantischem An-, In- und Auslaut schwindet in der Regel der auslautende Konsonant, so ‚Butter' buotö und büde (P. u. F. 1 im 23. M.), ‚Mutter' matte (S.), ‚Daumen' doima (P.), ‚Teppich' teppa (P.), ‚Robert' höwe (F. 1.), ‚Wasser' webbe (Vierordt), wa-is (Wiener Kn.), wass (P.), wossi (W), ‚waschen' waschi (W.), ‚Wagen' wagi (W.), doch uagen (St. 1.), ‚Vater' saoto (P.) fotte (S.), ‚Vogel' fogi (W.); ‚picture' pickie. Macht jedoch der anlautende Konsonant wie h, g, k, f, sch dem Kinde noch Schwierigkeiten, so fällt er, zuweilen unter Angleichung, weg, und der auslautende bleibt, so ‚haben' aben (St. 2), ‚herein' arein (P.), ‚Garten und Kirschen' atten und titten (S. im 21. M.), ‚sieben' ibene (St. 1. im 19. M.), ‚Schemel' emele (Vierordt); ‚caput' put (P.), paput, ‚sit down' didown. Offenbar ist aber ein wesentlicher Fortschritt insofern eingetreten, als den gänzlichen Wegfall schwieriger Laute der Ersatz durch leichtere überwiegt, so ‚Suppe' duppe (St. 1. im 17. M.) Dies gilt auch für die Doppelkonsonanten, deren Vereinfachung zur Regel wird und zwar, abgesehen von den durch a und b bedingten Ausnahmen, meist in folgender Weise: c) Besteht der Doppelkonsonant aus m oder n, so bleiben diese in allen Stellungen, so ‚pumpen' pumme, ‚Heim' häm, ‚Birne' benne und ‚Tante' donna (P.), Mund muna (St. 2. im 20. M.) munn (P. im 23. M.).

d) Besteht der anlautende Doppelkonsonant aus b, p und d, so bleiben diese, so ‚Brauna' bauno (W.), ‚Brot' bot (St. 2. im 20. M.); mitunter wird das unmittelbare Zusammentreffen zweier Konsonanten durch die Einschiebung eines Vokals beseitigt, so ‚blau' balau (L. u. P.) — ‚Pferd' päd (S.), ‚Spiegel' piilo (P.). In tr und st bleibt auch t, so ‚Stuhl' tul (L. schon im 12. M., S. P.) ‚stockings' tocky. Demnach wird auch engl. j (dsch) zu d und engl. ch (tsch) zu t. Zuweilen steht noch b für bl im 34. M., für br im 28. M., p für pl im 34., für pr im 41., für sp im 34. M., t für st im 45. M. — Im deutschen z (ts) oder zsch bleibt dagegen oft nicht t, sondern s, so zwar ‚Zähne' täne (P.), aber ‚Zschopau' sopau (L.). — Besteht der anlautende Doppel- oder auch dreifache Konsonant aus w, so bleibt dies in der Regel, selten tritt f dafür ein, so ‚Zwieback' wita (P. im 24. M.), ‚Zwetschgen' wesch (P.). — In sl und fr behauptet sich gewöhnlich f (noch im 36. u. 34. M.), doch auch l, zuweilen tritt wohl durch gegenseitige Angleichung w ein, für sl auch d, so ‚Flasche' saschi (W.), ‚Fleisch' fosch (W.), leisch (L.) do-ich (P.); ‚flag' fag; — ‚frommes' fomme (L. 2.), ‚Friedel' wide (F. 1.). — Gl, gr, kl und kr behalten vielfach g oder k und zwar in Fällen vom 15. bis zum 40. M., kl wird auch zu l (28. M.), gr auch zu r (36. M.); oft tritt d (für gr noch im 36. M.) und t (für kr noch im 30. M.) ein, im Englischen für gr und kr auch w (im 18. u. 19. M.) für kr auch h (32. M.), so ‚Grod' und ‚Kleid' gad und got (W.) ‚krank' kank (St. 1. im 17. M.), ‚Kreuzer' keissi (W.). — Im englischen sk und skw bleibt meist k (vom 19. bis 41. M.), anfänglich tritt auch t (18. M.) dafür ein; dagegen bewahrt sl meist s (vom 17. bis 34. M.), wofür auch t (18. M.), f (25. M.) und h (31. M.) steht. — Stets schwindet englisches th und deutsches sch, und zwar wird thr meist zu s (vom 17. bis 34. M.), auch zu t (18. M.) und r (30. M.) und schl zu l, so ‚Schlafrock' laock (P. im 25. M.).

e) Besteht der inlautende Doppelkonsonant aus l, so bleibt dieses, so ‚helfen' helle (P. im 25. M.). — Besteht er dagegen aus r, so schwindet dies meist, und es bleibt b, d, t, s, so ‚ca brule' a büle (Taine), ‚werden' wäde (L. 2.), ‚Bertho' batto (L. im 12. M.), ‚Garten' otten (S. im 21. M.), doch gar (F. 1), ‚artig' atig (St. 2. im 20. M.), ‚Schürze' schüsse (W.); rsch wird zu t in ‚Kirschen' titten (S. im 21. M.); — s vereinfacht sich zu t oder s, so ‚sitzen' sissn (W.), tschg zu sch ‚Zwetschgen' wesch (P. im 24. M.); — x (ks) wird getrennt ‚Axel' akkes (P. im 23. M.); — ng wird meist zu n, fällt aber auch ganz weg, so

‚Wange' wanne (St. 2. im 20. M.), ‚Finger' finne (S.), aber wier und auch finge (P. im 23. M.).

f) Besteht der auslautende Doppelkonsonant aus r und d, t, k, ch, ſ oder ſch, ſo bleiben dieſe, während r ſchwindet, ſa ‚hart' hatt (P. im 20. M.) und ‚Bart' baat im 25. M., ‚Werkl' waka (W.), ‚Wurſtl' wuſchi (W.). — In tl bleibt t, ſo ‚Patti' bati (W.), — in lch l, oder n tritt ein, ſa ‚Milch' muia (St. 2.), minne (S.): — in rl bleibt dagegen r, ‚Karl' kara (P. im 23. M.).

Dach werden ſchon bisweilen Dappelkanſananten mit gleicher Artikulationsſtelle ganz gewahrt oder für ſolche ungleicher eingeſetzt, ſo im Anlaut dl für dr (15. M.), pw für pr (16. M.), ſagar ds für das einfache ſ, ‚Saphie' dſofi (St. 1. im 17. M.). — Bei vokaliſchem, gleichem oder infalge der Schwierigkeit ſchwindendem Anlaut bleiben im In- und Auslaut mitunter pf, ſa ‚Apfel' apfi (W.), apf (P.), ‚Kapf' apf (P. im 25. M.) — nd, ſo ‚Hand' and (W.), — ls, ſo ‚Hals' und ‚Hölzchen' als und eiſi (W.), — ng und nk, ſo ‚Ring' ing (W.), doch ning (St. 1. im 17. M.). ‚Krank' kank (ebenſa); — im Inlaut auch tl, ſa ‚little' ittle, und id tritt für rn ein in ‚Ernest (örnest)' iida (Romanes). — Vereinzelt erſcheinen ſelbſt Dappelkonſananten ungleicher Artikulationsſtelle im Anlaut, ſa dw für dr und engl. dy (dj) für j (dſch) im 15. M. —

g) Drei- und vierſilbige Wörter werden wie auf der vorigen Stufe behandelt, nur daß 2 verſchiedene Konſananten gewahrt bleiben, ‚Bläſebaig' babaube und ‚Schildkröte' gigod (Vierordt), ‚Größmutter' toſutte (S.), ‚Kamilla' mimela (L.), ‚Chriſtine' titine (St. 2. im 19. M.), ‚gute Nächt' gunna (P.), ‚guten Tag' tatach (P. im 23. M.), ‚Equipäge' päſche (St. 2. im 20. M.), ‚auf die Gäſſe' ă gigăr (F. 1. im 23. M.); ‚pétticoat' pettote; ‚potato' pato; ‚chemin de fer' ſeſer (Taine); — dach auch ‚Julius' ojus (W.).

3. Lautſtufe: drei- und vierkanſonantiſch durchſchnittlich im 8., bei Mädchen oft im 7., bei Knaben nicht ſelten im 9. Vierteljahre. — Auf dieſer Stufe zeigt ſich der Fortſchritt hauptſächlich darin, daß jetzt das Kind im An-, In- und Auslaut gleichzeitig die Konſananten zu wahren ſucht; dach ſind ihm in einem Warte meiſt nur 3, zuweilen 4 zu biiden möglich. Es tritt daher a) bei 5 aber mehr, mitunter auch bei 4 verſchiedenen Konſonanten Vereinfachung ein, ſo ‚Bilderbuch' bildebu (St. 2. im 19. M.), biilerbaach (P. im 25. M.), ‚marſchieren' möſchin (W. im 18. M.), ‚Geburtstag' burtſa (P. im 25. M.).

Jetzt wahrt das Kind auch häufig die Doppelkonſonanten, ſo b) im Anlaut ſ und w in Verbindung mit p, l, r oder g, ſo ‚Pferd' pſawed (P. im 23. M.), ‚Flaſche' ſlatſe und ‚Froſch' ſrats (P. im 26. M.), ‚Gewichte' gwichi (W. im 18. M.), auch ſchan ts und tſch, ſa ‚Zucker' tſucke (S. im 24. M.), doch ‚Zuckerhut' ukkahut (P. im 26. M.), tſchina (Name, W.), ‚Zſchapau' tſchapau (L.); Schwanken herrſcht bei kl, br und gr, auch Einſchub eines Vokals erſaigt war i und r, ſa ‚Klavier' klawelier (P. im 26. M.), ‚Kiara' kiaia (St. 2. im 19. M.), dach kalara (Gutzm.), ‚kleiner' dēner (F. 1. mit 2¾ Jahren), ‚Brot' barot (Gutzm.), ‚gebrachen' boken (P.), ‚Großpapa' gropapa (L.), ‚Großmama' grama (P.), dach ‚Großmutter' toſutte und aſmutte (S.). Nun treten aber auch bisweilen leichtere Doppelkonſonanten für ſchwerere aber dreifache Konſananten ein, ſo ki und tr für kr im 22. M., kl für tr, ſo ‚trinken' kiink (W. im 18. M.), dach tinken (St. 2. im 20. M.), dr für gr im 23. M., ſo ‚grün' drün (P. im 26. M.), kw für kr, pr für ſpr, tr für ſtr, ſt für ſkr, hm für ſm, ſagar ts für ſ im 24. M. Dagegen ſchwindet in der Regel l in bl, ſo ‚Blatt' batn (P. im 23. M.), ‚Biaſebaig' ba-a-bats (P. im 26.), doch ‚blutig' baiutig (Gutzm.), r in tr und kr, ſo ‚tragen' tagn (W.), ‚Trammel' tramml (P. im 26. M.), ‚Chriſtbaum' itsbaum (P.). Außer nach t ſchwinden ſtets ſ und ſch, ſo ‚ſpielen' pilen (P. im 26. M.), ‚Sparbüchſe' babikſe, ‚Stirn' tirn (St. 2. im 20. M.), ‚Stiefel' tiefel (P. im 26. M.), ‚Schwein' weindi (W.), ‚ſchwarz' warts (St. 1. im 18 M.), ‚Schiaß' lats (P. im 26. M.) ‚ſchneiden' neiden und ‚ſchreiben' raibe (P. im 25. M.).

c) Im Inlaut wahrt das Kind außer pſ, nd, nt, ls, ng, nk nun auch mb, mp, ſm, bw, id, lt, ts, ſt, rſch, ml, lſ, tj, ks, rt, nch, ſa ‚abwiſchen' abwiſch (W.), ‚Kaſten' taſten (W.), doch ‚Huſten' hutten (F. 3.), ‚ſetzen' etſe (P. im 25. M.), ‚helfen' eiſa (W.), ‚ſechſe' ekie (St. 1. im 19. M.), dach nach nicht ‚rg, ſa ‚Morgen' moigen (P. im 24. M.).

d) Im Auslaut bleibt nl, ln, ts, tſch, tn, rl, rn, ml, mt, rb, rd, rm, ſo ‚Peitſche' paitſch (P. im 23. M.), ‚Karb' torb (W., P. im 26. M.), ‚Pferd' ſard (W.), doch ſawid (P.), ‚Richard' ächard (L.), ‚Sannenſchirm'

onne=erm (P. im 26. M.). Bei ſt tritt häufig Umſtellung ein, ſo ‚Neſt‘ nets (P. im 26. M.); noch nicht wird gewahrt cht, gute Nacht nag=ch (P. im 23. M.). Durch Anfügung von i wird nd und ng inlautend ‚Band‘ und ‚Berg‘ bandi und bargi (W.).

e) Bei einfachem Konſonanten im An= und Auslaut und den inlautenden Doppelkonſonanten ng, ut, ts, ld und rt ſchwindet in der Regel der auslautende (r, l, n), ſo ‚Finger‘ fingi (W.), ‚Mantel‘ Banti (W.), ‚Bracelet‘ bötſe (W.), ‚Bilder‘ pülta (W.), ‚Garten‘ garta (W.), doch nicht bei anlautendem ſch, ſo ‚Schulter‘ ulter (P. im 25. M.).

f) Bei 3 unmittelbar folgenden Konſonanten tritt in der Regel Vereinfachung ein, ſo wird im Anlaut ſkt zu ſt, ſpr zu pr, ſtr zu tr, zw (tſw) zu ſ: ‚Zwirn‘ ſirn (W.), zu w: ‚Zwieback‘ wieback (P.), ‚zwei‘ wai und ſuai (P.), doch twei (St. 1. im 19. M.), — pfl zu pl, ſo ‚Pflaume‘ pluma (St. 1. im 17. M.); — im Inlaut rſt zu ſcht, ſo ‚Bürſte‘ biſchte (W.), chts zu ts, ſo ‚nichts‘ nits (St. 2. im 20. M., P.), ‚toast‘ töts, rnch zu nt, ‚Eichhörnchen‘ eichönten (S.). Doch werden im In= und Auslaut zuweilen ſchon 3 Konſonanten hintereinander gewahrt, ſo ‚Handſchuh‘ handſchi (W.), ‚Strumpf‘ tumpf (St. 1. im 17. M.), ſelbſt in= und auslautendes rts.

g) Das Streben, im An=, In= und Auslaut gleichzeitig die Konſonanten zu wahren, führt zur Anähnelung derſelben. Dieſe iſt im Gegenſatz zu der früheren Bevorzugung des Anlauts meiſt rückwirkend, d. h. der vorhergehende Konſonant gleich ſich dem folgenden an, und zwar gewöhnlich in der Artikulationsſtelle, während die Artikulationsart bleibt, ſo vor Lippenlauten: ‚Döbeln‘ bömln (F. 2. im 29. M.), ‚Treppe‘ bebbe und ‚Stube‘ büſe (F. 1. im 30. M.), ‚Stiefel‘ biſl (Fr. 2.), ‚Kaffee‘ baffee (Fr. 1. u. 2.), ‚Kaffeetopf‘ poſſetopf und ‚Kaffeekanne‘ pfaſeetanne (P.), doch kappee (Gutzm.), ‚Kartoffeln‘ babboſln (F. 2. im 29. M.), kaffom (L.); ‚Löffel‘ meſſel und ‚Schlafſtube‘ mäbüſe (F. 1. im 33. M.); ‚Zimt‘ ſimb (F. 2. im 29. M.); — vor Zungenzahnlauten: ‚Bleiſtift‘ daitipſ (P. im 25. M.), ‚Vogel‘ wodal und ‚Gießkanne‘ tietstanne (P. im 26. M.); ‚friſieren‘ ſiſirn (W. im 18. M.), ‚Licht‘ liſt und tits (P. im 24. M.); ‚Schüſſel‘ lüſſel (St. 2. im 20. M.), ‚herein‘ helein und ‚heraus‘ henaus (W.); — vor Gaumen= und Kehllauten: ‚Papagei‘ gagagei (F. 1.); ‚Zucker‘ luker (St. 2. im 19. M.); ‚Hering‘ hänging (L.); ‚ding-dong-bell‘ ging-gong-bell, ‚dark‘ ghark; hierher gehört auch shu für ‚sugar‘ in shu-mnm = Zucker (D.).

Mitunter wird Artikulationsſtelle und =art angeglichen, ſo ‚Pfanne‘ manne und ‚Kaninchen‘ naninchä (P. im 26. M.); ‚Kirſchen‘ ſchirſchi (W.), zuweilen nur die Artikulationsart, ſo ‚Ring‘ ning (St. 1.). Unregelmäßiger iſt die Anähnelung im ‚Semmel‘ bemmel (W.), ‚Zwieback‘ wijak (P. im 24. M.).

Seltener iſt die vorwirkende Anähnelung, ſo nach Lippenlauten: ‚bank‘ bamp, ‚Blaſebalg‘ ba=abats (P.); nach Zungenzahnlauten: ‚danke‘ dante (W.), ‚Zſchopau‘ ſchodau (L.), ‚Tuch‘ tuhs (P.), ‚Mädchen‘ mädis und mädſen (S.), ‚Klara‘ klala (St. 2.); nach Gaumenlauten ‚candy‘ canky. — Vorwirkende in der zweiten und rückwirkende Anähnelung in der dritten Silbe hat ſtattgefunden in ‚Fledermaus‘ webenau (Vierordt).

h) In dreiſilbigen Wörtern ſchwindet zuweilen noch die unbetonte erſte Silbe, ſo ‚November‘ wember (P.), ‚umbrella‘ brella.

i) Selten kommen vierſilbige Wörter vor: ‚Apfelgelée‘ apfeleelee (P. im 24. M.).

4. Lautſtufe, fünf= und ſechskonſonantiſche: 3. Jahr. — Auf dieſer Stufe vermag das Kind a) 5 und 6 verſchiedene Konſonanten in einem Worte zu bilden und zwar 3 unmittelbar hintereinander, ſo ‚Fledermaus‘ lebamaunts und ‚Saugflaſche‘ augflatſe (P. im 26. M.). Jetzt wird die Erhaltung der Doppelkonſonanten allmählich mehr und mehr zur Regel, ſo werden b) im Anlaut zwar zuweilen bl zu b oder bw, ſl zu ſ oder l, gl zu g, pl zu p, ſl zu ſ, dr zu d oder r, gr zu d oder r, pr zu p, engl. thr zu f oder ſr, ſp zu p, ſt zu t vereinfacht, doch oft erhalten, ſo ‚Blaſebalg‘ blaſabalitz und ‚Trommel‘ tromml (P. im 26. M.), ‚Sparbüchſe‘ ſpabickſe und ſpasbückſe (L.), doch ‚Spieldoſe‘ pieldoſe (P. im 27. M.), ‚Stiefel‘ ſtibbel (P. im 26. M.), doch ‚Stückchen‘ tikche (P. im 27. M.). Nur bei k und ſch findet ſtets noch Vereinfachung oder Erſetzung ſtatt, und zwar wird kl zu t oder k, ſo ‚klopfen‘ topf (P. im 28. M.), ſk zu k und ſch zu ſ, ſo ‚Schlüſſel‘ ſlüſſl (P. im 31. M.), ‚ſchwer‘ ſwer (P. im 27. M.); meiſt aber ſchwinden noch k und ſch, ſo ‚Knöpfe‘ nepfe, ‚kleben‘ leben und ‚quattro‘ watro (P. im 28. M.); ‚ſchmeckt‘ meck, ‚Schneiderin‘ neiderin und ‚ſchlafen‘ lafen (P. im 27. M.), ‚Schlange‘ lange (F. 1. im 30. M.), ‚Schwalbe‘

walbe (P. im 29. M.), ‚schreiben' raiben (P. im 27. M.). Demnach wird auch noch engl. j zu d und engl. ch zu t oder ts.

c) Im Inlaut bleiben nun auch lb, kch, tr und cht, so ‚geschlachtet' lachtet (P.), wie überhaupt die meisten Doppelkonsonanten, nur sch schwindet in ihnen oder wird zu s, so ‚hübschen' hübsen (P. im 34. M.).

d) Im Auslaut wird nun auch kt, cht und lch gewahrt, so ‚heruntergeschluckt' runtergeschluckt (P.), rsch aber zu rs, so ‚Hirsch' hirß (P. im 29. M.).

e) Wie wenig Doppelkonsonanten gleicher Artikulationsstelle Schwierigkeiten bereiten, geht daraus hervor, daß manche Kinder einfache Reibelaute durch Affrikaten ersetzen, so f durch pf oder bf, s durch z (ts), so F. 2. anl. f regelmäßig durch bf, wie ‚Vater' bfäder, P. infolge von Anähnelung ‚Koffer' pfossa, ‚Gießkanne' ziestanne und vielfach z für s und sch: ‚Schlaß' loz und ‚Hirsch' hörz (26. M.), ‚sehen' dsehen und ‚schön' dsön (27. M.).

f) Auch 3 Konsonanten werden oft hintereinander gewahrt, selbst solche mit r und s, und gleichzeitig an zwei Stellen, so S-trümpfe (P. im 30. M.) austrinkt (P. im 28. M.) Fenster (29. M.). Dach wird str auch noch zu tw vereinfacht (34. M.); für spr tritt auch spw ein.

g) Bei 4 unmittelbar aufeinander folgenden Konsonanten fällt mindestens einer weg, so ‚versprochen' ferbrochen (P. im 28. M.).

h) Bei Konsonantenhäufungen werden r und sch nach zuweilen angeglichen, so ‚Kartoffeln' kaftoffeln (L.), Schlafmütze bäfmidse (F. 1. im 33. M.).

i) Fünfsilbige Wörter werden nach 4silbig, so ‚Lokomotive' lokotiwe (P. im 29. M.), doch im 30. unter Angleichung der Artikulationsart lokopotiwe.

5. Lautstufe: 7. Halbjahr. — Oft ist schon Ende des 3. Jahres das Kind im stande, alle Lautverbindungen seiner Muttersprache richtig zu bilden; so stellte sich bei P. kr im 29., rch im 30. und kn im 33 M. ein. — Individuelle Abweichungen wie die Ersetzung von anlautendem g durch d (nach im 32. M.), von k durch t (noch im 38. M.), von dh durch d (nach im 41. M.), von th durch s (noch im 39. M.) und f (nach im 42. M.), des s durch th (noch im 40. M.) und t (nach im 41. M.), des f durch p (nach im 41. M.) und th (noch im 45. M.), des r durch w (nach im 45. M.) schwinden aber vielfach erst im Laufe des 7. Halbjahres, reichen jedoch selten über die Mitte des 8. hinaus. — Nach Ablauf des 3. Jahres werden in der Regel alle Doppelkonsonanten mit l richtig gebildet, meist auch die mit r. Dach ist dies vielfach noch undeutlich, ja es kommt sogar im 40. M. k für kr und im 41. p für pr vor. Dagegen erleiden Doppelkonsonanten mit s und sch oft noch Vereinfachung, so sk zu k im 41. M. und st zu t noch im 45., engl. j (dsch) zu d noch im 41., in welchem auch für sw tw eintritt. Bei P. erhielt sich die niederdeutsche Aussprache des s als s in sp und st bis ins schulpflichtige Alter.

Hinsichtlich der Wörterwerbung scheint folgende Regel zu gelten: Tritt dieselbe vor dem Durchschnittsalter (16. M.) ein, so schreitet sie bis zu diesem sehr langsam vorwärts; tritt sie dagegen nach diesem ein, zunächst sehr rasch, weil in diesem Falle das Kind schon ziemlich viel Wörter verstehen gelernt hat. Bei den Mädchen wird der Wortschatz nicht bloß früher erworben, sondern ist auch durchschnittlich größer. So betrug er im 12. M. bei dem französischen Mädchen Deville (D.) 4 Wörter, — im 13. M. 5, — im 14. M. 9, — im 15. M. 15, bei dem englisch-amerikanischen Mäd. Weeks 60, — im 16. bei D. 36, — im 17. M. 89, — im 18. M. 116, bei den zwei deutsch-österreichischen Mäd. W. 119 u. 101, bei dem englisch-amerikan. Mäd. Harris 80, — im 19. bei D. 173, im — 20. M. 254, — im 21. M. 352, — im 22. M. 457, bei dem deutschen Kn. F. 1. 32, — im 23. M. bei D. 555, bei dem deutschen Kn. P. 11, — im 24. M. bei D. 668, bei 3 englisch-amerikan. Mäd. 500, 483 u. 399, bei drei deutschen Mäd. 489, 476 u. 435, bei einem engl. Mäd. 173, bei dem englisch-amerikanischen Kn. Holden 397, bei P. 49, — mit 2 Jahren bei dem englisch-amerikan. Mäd. Humphrey 1121, bei D. 739, — mit $2^1/_2$ Jahren bei einem englisch-amerikanischen Mäd. 1050, — mit 3 Jahr 5 Mon. bei einem englisch-amerikan. Kn. 837. — Vom 19. bis 25. M. schreitet die Wörterwerbung am raschesten vorwärts. Der größere Teil aller erworbenen Wörter sind kaulrete Hauptwörter, und zwar ist ihr Verhältnis zu der Gesamtzahl der überhaupt gebrauchten Wörter in jedem einzelnen Monat sehr nahe dasselbe, sie machen davon höchstens 70 und mindestens 60% aus. Auf die Hauptwörter folgen der Zahl nach die Zeit-, dann die Eigenschafts-, die Umstands- und die Fürwörter. Die Anzahl der selbständig gebrauchten

Zeitwörter nimmt aber vom 19.—25. Monat stetig zu; anfänglich machen sie von der jedesmaligen Gesamtzahl der Wörter 10, dann 21 bis 30% aus. Die Eigenschafts-, Umstands- und Fürwörter steigen von 4 bis auf 6,7%.

A. Die Zeit des Gebrauches einzelner noch nicht zu einem Satze vereinigter Wörter durchschnittlich vom 16. bis 20. Monat: Etwa 5 Monate lang, also bis zur Mitte der 2. Lautbildungsstufe, bedient sich das Kind ausschließlich einzelner Wörter, ohne sie zu Sätzen zu vereinigen; denn eine Bildung wie ägügär ‚in den Garten‘ muß von dem Standpunkte des Kindes aus als ein einzelnes Wort betrachtet werden. Es sind stereotype Formen, wie sie auch die Papageien erlernen. a) Stufe der Satzwörter: Zunächst sind aber dem Kinde diese einzelnen hervorgestoßenen Wörter keine Haupt-, Zeit-, Eigenschafts- und Umstandswörter wie dem Erwachsenen, sondern Satzwörter, d. h. Wörter, die das bezeichnen, was dieser durch einen ganzen Satz ausdrückt, nur ungenauer, und zwar haben sie zunächst vokativische oder imperativische Natur; es sind gleich den auf der früheren Sprachstufe unwillkürlich geschaffenen Wörtern wie möm Äußerungen des Willens und der Gemütszustände; erst später werden sie zu solchen von Erkenntnissen und Urteilen. Infolge davon sind sie meist sehr vieldeutig. So heißt tul! 1. mit verlangendem Tone ‚Ich möchte auf den Stuhl gehoben werden‘ oder 2. ‚ich wünschte diesen Stuhl an den Tisch gebracht zu haben‘, 3. mit ablehnendem Ton ‚ich will nicht auf den Stuhl‘, tul? 4. ‚mein Stuhl fehlt‘, 5. mit ärgerlichem ‚der Stuhl steht nicht richtig‘, 6. mit klagendem ‚der Stuhl ist zerbrochen‘, 7. mit ruhig erzählendem: tul. ‚Hier ist ein Stuhl‘. — Auch wenn das Kind, wie P. im 23. M. beim Milchtrinken heiß! ausruft, so drückt es dadurch mehr seinen Unwillen als sein Urteil aus; wenn es aber dies thut beim bloßen Betrachten des geheizten Ofens, wie P. einige Tage später, so hat es damit unzweifelhaft ein Urteil geäußert.

Nach Fr. Müller bedeutet baba: schlafen, Bett, Kissen, Nachtkleider, schlafend, schläfrig, Schläfer, bin schläfrig, möchte schlafen gehen, er schläft. — Durch Hindeutung (d. h. indem das Kind in die früheste oder indikative Stufe der Sprache zurückverfällt) ist es im stande, die Stelle, die Thätigkeit, das Werkzeug u. s. w. zu bezeichnen, auf daß es ein Satzwort anzuwenden wünscht.

b) Denotative oder erkennende Stufe: Nun werden die erworbenen Wörter zu Benennungen von bestimmten Gegen- oder Zuständen. Das Kind gelangt auf die denotative Stufe, das ist die der erkennenden Bezeichnung von besonderen Gegenständen, Handlungen oder Eigenschaften durch ein Wort. Durch dieses wird ein einzelner Gegenstand u. s. w. bezeichnet ohne Ausdehnung auf andere ähnliche Gegenstände, so mit tul zunächst nur der eigene Stuhl des Kindes.

c) Konnotative oder verallgemeinernde Stufe: Hierbei macht sich aber bald eine Eigentümlichkeit des menschlichen Geistes geltend. Wiewohl das Kind viele Wörter zunächst nur an einem einzigen Gegenstande kennen lernt, so Papa an seinem Vater, tul an seinem Kinderstühlchen, so bekundet es doch große Neigung, diese auf andere Gegenstände derselben oder ähnlicher Art zu übertragen, denotative Namen zu konnotativen zu machen. ‚Es ist dem Menschen eigentümlich, daß ein mit der Wahrnehmung eines besonderen Individuums verbundener Laut auch in Gegenwart verschiedener, aber zur selben Klasse gehörender Individuen zurückgerufen wird. Das Kind sagt anfänglich zum Haushund wauwau, dann zu allen Pinschern, Bullenbeißern u. s. w., darauf zu einem aus Pappe, der bellt, (was bei einem Tiere niemals geschieht), dann zu einem, der nicht bellt, dann zum Broncehund, schließlich zu seinem kleinen Vetter, der auf allen Vieren kriecht, und zu einem gemalten Hunde. Analogien, die Tiere unberührt lassen, fallen dem Menschen auf (Taine). — Im Kinde erwacht der logische Trieb des Menschen, der einen schärferen Blick für das Gemeinsame in den wechselnden Erscheinungen hat, als das Tier, den bunten Wirrwarr der Einzeldinge zu gruppieren Das Kind hat die Wörter durch Nachahmung erworben; aber es hält nicht die ursprüngliche Bedeutung sklavisch fest, sondern läßt sich von seiner Phantasie zu den kühnsten Übertragungen bestimmen. Wie weit dieser Bedeutungswandel gehen kann, zeigt am besten ein Enkel Darwins. Er hatte eine auf dem Wasser schwimmende Ente Quak genannt und nannte dann das Wasser so, dann alle Vögel und Insekten und alle Flüssigkeiten, später alle Münzen, weil er auf einer einen Adler gesehen hatte.

Wie schnell eine denotative Bezeichnung konnotativ werden kann, lehrt das 3 C. erwähnte Beispiel von P., der 5 Tage, nachdem er für

das Rotschwänzchen sich das Wort piep geschaffen hatte, es bereits auf eine roh aus Holz geschnitzte Kuh von der Größe des Rotschwänzchens anwendete.

B. Die Zeit der Satzbildung oder prädikative Stufe: Dadurch aber, daß die erworbenen Wörter aus Satzwörtern nach und nach zu Namen für gleichartige Gegen- und Zustände werden, erwacht im Kinde das Bedürfnis, das Gedachte genauer zu bestimmen, und nun fügt es zu dem konnotativen Namen einen 2. als Hilfswort hinzu, so daß der erstere in gewissem Sinne Subjekt oder Grundwort, der 2. Prädikat oder Bestimmungswort wird. Zu der freien Wortübertragung kommt die freie Wortverknüpfung hinzu. Dieser Vorgang wird dadurch gefördert, daß in dem Kinde das Verständnis für die Satzbildung der Erwachsenen aufkeimt. Freilich kann von einer solchen des Kindes nicht schon die Rede sein, wenn es die von Erwachsenen gehörten Sätze stereotyp wiederholt, sondern erst dann, wenn es selbständig Sätze bildet. Daher ist der Beginn der eigentlichen Satzbildung nicht so leicht zu bestimmen. Als frühester Termin der Satzbildung aus 2 Wörtern ist wohl der 11. Monat bezeichnet worden, in dem nach Wyma ein englisches Kind viele kleine Sätze sagen konnte. Für das 6. Vierteljahr liegen jedoch mehrere sichere Nachweise vor; so fügte St. 1. bereits im 17. M. 2 Sätze aneinander, von denen der eine sogar 3 Wörter hatte: ‚Mama kum, bild dot bank!‘ =, Mama komm! erzähle mir beim Ansehen des Bilderbuches dort auf der Bank!‘ — Nach Taine sagte ein französisches Kind von 18 Monaten, bei dem a b'ule =, ‚ça brule: es brennt‘ konnotative Bezeichnung für brennen, leuchten, Brennendes, Leuchtendes, Sonne und ‚coucou‘ für verschwinden, wegsein geworden war, bei Betrachtung des Sonnenunterganges selbständig a b'nle coucou, fällte also ein aus 2 Wörtern bestehendes Urteil. Dasselbe that ein Knabe im 19. M. zum erstenmale, als er bemerkte: dit sei = ‚Gretchen schreit‘, während das deutsche Mädchen Schultze in demselben Alter ich foss (Wurst) haben! sagte. 20 Monate alt erzählte S.: atten beene titten, bach eine puff, anna = Im Garten haben wir Beeren und Kirschen gegessen und in den Bach Steine geworfen, dann kam Anna. In demselben Alter bildete L. den 1. Fragesatz: isn das? Der Amerikaner Lukens nimmt den 23. Monat als Beginn der Satzbildung an. Im 24. formte P. den 1. Satz aus 2 Wörtern: haim mimi! = ‚Ich will heim und Milch trinken.‘ Im 25. wurden solche Sätze bei diesem häufiger, doch waren Sätze aus 3 Wörtern noch selten, nur einmal reihte sich an einen solchen noch einer aus 2 Wörtern: ‚mimi atta teppa, papa oi = Milch fort auf den Teppich, Papa sagte pfui.‘

Die meisten dieser Sätze enthalten Willensäußerungen, sind also Aufforderungssätze; viele jedoch geben Berichte von beobachteten Ereignissen, sind also Erzählsätze. Der Inhalt mancher ist aber bereits ein unmittelbar bei Beobachtung eines Vorganges gefälltes Urteil. Auch Fragesätze treten schon auf. Es werden demnach dem Inhalte nach alle Hauptarten von Sätzen gebildet. Auch der zusammengesetzte Satz ist vertreten durch die Satzanreihung ohne Bindewörter.

a) Bildungs- und biegungslose oder isolierende Stufe durchschnittlich vom 20. bis 27. M. also etwa bis zu Beginn der 4. Lautstufe: Bei der Bildung seiner Sätze verändert aber das Kind zunächst die Wörter noch nicht; ihm geht noch alles Verständnis für die Bedeutung der Bildungs- und Bildungssilben ab und anfänglich auch für die Wortklassen. Jedes erworbene Wort kann bald das zu Bestimmende oder Subjekt, bald das Bestimmende oder Prädikat im Satze sein, und zwar nennt das Kind in der Regel zunächst das, woran es denkt, und dann, was es darüber denkt. Sehr viele der ersten Sätze enthalten nur Namen von Personen oder Dingen also nur Hauptwörter, so ‚danna kuha = die Tante hat mir Kuchen gegeben‘ (P. im 25. M.). Zuweilen dient ein Empfindungswort als Prädikat, so oben ‚pfui‘, oder ein erworbenes Zeitwort als Subjekt, so ‚brule‘; ja sogar nur aus Zeitwörtern bestehende Sätze kommen vor, so ‚helle pumme = will plumpen helfen‘ (P. im 25. M.). Die Zeitwörter haben die Form des Infinitivs oder Imperativs. — In vielen Sätzen aber ist bereits das bestimmende Wort ein Zeit- oder Umstandswort des Ortes (dort, atta); auch ‚ja‘ und ‚nein‘ dienen als Prädikat, so ‚Kaffee nain = es ist kein Kaffee da‘ (P.). Wie auch das gerade in dieser Zeit bedeutende Wachstum des Wortschatzes an Zeitwörtern beweist, beginnt bereits die Scheidung der Wörter in Klassen 1. in solche, die vorwiegend die Gegenstände bezeichnen und 2. in solche, die vorwiegend oder ausschließlich deren Zustände angeben. Es bilden also die

wenigen bereits erworbenen Umstandswörter auch die Eigenschaftswörter, wenn sie prädikativ gebraucht werden, eine Klasse, die der Zustandswörter; ‚nein' sagt soviel wie ‚fehlt', ‚heiß' wie ‚brennt'.

Nun bemerkt aber das Kind bei den durch ein gemeinsames Wort zusammengefaßten gleichartigen Gegenständen Unterschiede besonders in Bezug auf die Größe, und auch diese bemüht es sich durch Hinzufügung eines Wortes zu bezeichnen. Ramanes Tochter nannte ihren kleinen Bruder Ernst ilda, dann aber dehnte sie dieses Wort auf alle kleinen Kinder aus, im 7. Vierteljahr auch auf junge Tiere; so hieß ilda bäh ‚kleines Schaf' mama bäh ‚großes Schaf'. Auf diese Weise erlangte das Kind die Fähigkeit, den Begriff des Eigenschaftswortes auszudrücken. Grammatisch kann man ilda und mama auffassen als zu Eigenschaftswörtern gewordene Hauptwörter oder auch als Bestimmungswörter zu dem Grundworte bäh, und daher sind derartige Bildungen als Keime sowohl zu der Klasse der Eigenschaftswörter als auch zur Wortzusammensetzung zu betrachten. Ein Knabe, der Kopfbedeckungen mit huta (Hut), seinen rauhhaarigen Ziegenbock aber mit aß bezeichnete, benannte beim ersten Anblick einer Pelzmütze dieselbe aßhuta, was offenbar eine Wortzusammensetzung ist. Bei manchen Kindern treten die Wortzusammensetzungen viel später auf, gleichwohl in der Regel vor den Wortableitungen. So nannte mit $4^1/_4$ Jahren F. 1, dem der Begriff ‚Gassenjunge' geläufig war, eine sich unartig benehmende Frau Gassenfrau und im Alter von $4^1/_3$ Jahren nach dem Vorbilde von ‚Stiefvater' und ‚Stiefmutter' einen Knecht, der seine Pferde mißhandelte, einen Stiefknecht, ein anderer den Gaumen Zahnhimmel. — Im 27. M. sagte P. bedauernd armer wieback! brauchte also ‚arm' richtig als Eigenschaftswort in attributiver Bedeutung. F. 1. wurde in der Familie vielfach ‚Ältester', sein jüngerer Bruder ‚kleiner Lieber' genannt. Beim Anblick einer Baumschule, an deren Rande 2 große Bäume standen, bezeichnete er den größten als Vater, den andern großen als Mama, die größeren der kleinen Bäume als Älteste und die kleineren als kleine Liebe. — Für die Fürwörter haben in dieser Periode die Kinder meist noch kein Verständnis, obschon sie dieselben bereits zuweilen gebrauchen. So bedeutete bei P. im 25. M. dein bett ‚das große Bett'. — Nur einige Formen der hinzeigenden Fürwörter wie ‚das, dies', ferner das unbestimmte Geschlechtswort ‚ein' und ‚kein' werden richtig angewandt (bei P. im 27. M., bei L. ‚das' schon im 20.) Von den Zahlwörtern erlernen die Kinder in der Regel zuerst die Bedeutung der unbestimmten. Das Mädchen W. gebrauchte von den Zahlwörtern Ende des 18. M. nur ‚viel'. Bei F. 1. trat mä = ‚mehr' als eines der ersten Wörter im 22. M. auf. Im 29. M. gebrauchte P. ‚zuviel' auch in dem Sinne von ‚zu wenig'. Nach Wyma war bei einem englischen Kinde der Zahlenbegriff im 19. M. bereits soweit ausgebildet, daß es das Fehlen eines seiner 10 hölzernen Tiere sofort bemerkte; es ist daher glaubhaft, daß das Mädchen St. 1., welches in demselben Alter twei drei, — ümpf, ekse, ibene, atte, neune' zählte, schon die Bedeutung der Zahlen von 1 bis 3 richtig erfaßt hatte; aus der Auslassung von 4 folgt aber, daß dies für die Zahlen 4—9 noch nicht der Fall war. Zu Ende des 2. Lebensjahres kannten deutsche und englisch-amerikanische Mädchen die Zahlwörter 1 bis 3. Im 29. M. begann P. seine 9 Regel zu zählen, doch nicht mit den ihm bekannten, aber nach verwechselten Zahlwörtern, sondern indem er sagte, eins, eins, eins, eins, eins, nach eins, nach eins, noch eins, noch eins.'

b) Anheftende oder agglutinierende Stufe durchschnittlich vom 10. Vierteljahr bis Ende des 4. Jahres also während des größten Teils der 4. Lautstufe, während der 5. und etwas darüber hinaus: Den richtigen Begriff von 4 und 5 bekommen die meisten Kinder wohl erst im 4., den von 6 bis 10 erst im 5. und 6. Jahr. Bei Eintritt in die Schule haben ihn von 1 bis 10 nach den Annaberger Erhebungen die meisten Kinder und zwar von den Mädchen 62, von den Knaben 64 %; also überholen in dieser Beziehung letztere die ersteren.

Nach dem Beginne des 3. Lebensjahres fängt auch der richtige Gebrauch von Verhältniswörtern des Orts an, wie ‚auf, unter'; bald reihen sich ihnen andere an. So sagte P. in 28. M. um'n Hals, mit Papa, für'm Axel. Wie diese Beispiele zeigen, erwacht gleichzeitig das Verständnis für die Geschlechtswörter. Nun sondern sich auch die Umstandswörter des Ortes schärfer von den Zeitwörtern, und das Kind wendet ‚nach' und ‚dach' sowie die fragenden an, so P. ‚wo?' im 28., ‚warum?' im 34. M.; ‚warm?' scheint meist erst im

4. Jahre aufzutreten. — Das fragende Fürwort ‚was'? stellte sich bei L. schon im 22. M. ein, bei P. im 31. wie auch ‚welches', im 34. ‚was für?' — Bekanntlich vermeiden die Kinder die persönlichen Fürwörter eine Zeitlang ganz und nennen sich selbst bei ihrem Namen durchschnittlich bis in die Mitte des 3. Jahres. In der Regel treten vor dem Nominativ die obliquen Kasus auf, so bei einem englisch-amerikanischen Mädchen ‚me = mir' im 17. M., Schultzens Kind wandte ‚ich' zum 1. Mal im 19., ein Mädchen im 20. M. an: ‚Korb haben ich'. Ein anderes Kind gebrauchte ‚mir, ich und du' im 24. und 25. richtig. P. wandte im 29. ‚mir', im 30. ‚mich' an, aber erst im 33. ‚ich' und ‚du', welche beiden Wörter er jedoch noch verwechselte. Bei L. erschien ‚ich' im 30. M.; die Verwechslung reicht bis ins 4. Jahr hinein, in welchem Alter L. von sich selbst sagte: ‚Olga die hat mich naß gemacht.' Nach Vollendung des 3. Jahres wandte F. 1., der stets mit als Sprecher für seinen Bruder auftrat, in Bezug auf beide die Mehrzahl an. So sagte er: ‚fube mir' (mundartlich für ‚wir') fäd, während der jüngere nachplapperte mir näd. Das heißt: ‚Wenn es Suppe giebt, so sind wir satt'. — Sehr spät lernen die Kinder die besitzanzeigenden Fürwörter ‚sein' und ‚ihr' unterscheiden. F. 2. gebrauchte noch im 8. Jahre vielfach ‚sein' für ‚ihr'.

Sobald wie das Kind anfängt, einige Verhältnis- und Zahlwörter, sowie die persönlichen Fürwörter selbständig zu verwenden, bekundet es sein erwachendes Verständnis für die formale Seite der Sprache. Es muß nun zu der Einsicht kommen, daß manche Wörter weder Gegen- noch Zustände oder deren Eigenschaften, sondern lediglich deren Beziehungen unter einander bezeichnen, und nun keimt auch das Verständnis für die Bildungs- und Biegungsfilben seiner Muttersprache auf. Der agglutinierenden Sprachart entspricht es, wenn nun zum 1. mal selbständig Wortableitung mit Bildungsfilben, doch ohne Veränderung der Stammfilbe eintritt. So bildete P. im 27. M. von ‚Messer' meſſen für ‚schneiden', von ‚Schiff' ſchiffern für ‚rudern', ein anderer von ‚auf' aufen für ‚öffnen' und von ‚aus' außen für ‚herausnehmen', ein 3. im 4. Jahre von ‚gehen' die Gehe für ‚Weg', ferner F. 1. mit $4\frac{1}{2}$ Jahren von ‚Blase', wie er für ‚Trompete' sagte, Bläſerich für ‚Trompeter', ferner von ‚Lokomotive' Lökömödiſer für ‚Lokomotivführer' und F. 2. mit $6\frac{1}{4}$ Jahren von ‚Dummheit' Dumheider für einen, der Dummheiten macht.

Höchst selten fangen wohl die Kinder noch Ende des 2. Jahres an, die Wörter zu beugen (so L. im 22. M.), meist im 3. (so P. im 28. M.), häufig auch erst wie F. 1. u. 2. zu Beginn des 4. Doch gleicht geraume Zeit auch das Verfahren bei der Beugung mehr dem der agglutinierenden Sprachen als dem der flektierenden. Es wird nämlich die als Stamm gefühlte Lautverbindung, das ist gewöhnlich die Form, in der das Kind angeredet wird (2. Pers. Sg. Präs. Ind. u. Imperat.), seltener der Infinitiv, ohne jede innere Änderung festgehalten, und es werden einfach die Vorsilben und Endungen der schwachen Biegung daran geheftet, so daß alle Zeitwörter nach einer und zwar der einfachsten Konjugation gehen. Beispiele: für ‚getrunken' getrinkt (L. im 22. M.) austrinkt (P. im 28.) — ‚genommen': genehmt (P. u. ein anderes) genimmt (Goltz) — ‚gegessen': eßt (P. im 28. M.) geiſd (F.) geeßt (ein anderes im 2. Jahre) — ‚gebe' giwe (F. 1. im 49. M.), ‚geben': gippen (Goltz), ‚gegeben': gegebt (P. im 31. M.) gegibd (F. 1. im 51. M.) — ‚gezogen' gezieht (P. im 29. u. ein anderes) — ‚gebissen' beißt (P. im 28.) — ‚stoßen': stößen (F. 2. mit 6. Jahren u. 4. M.) — ‚gebracht': gebringd (F. 1 im 49. M.) — ‚gedacht': gedengkd (F. 2.) — ‚gegangen': gegeht (P. im 29. M.) — neben ‚bin' auch ſei, ‚biſt': binſt, ‚iſt': bint, ‚ſind': binn u. isn, ‚ſeid': bint, ‚geweſen': gebiſt u. geleit (L.) gewarent (P. im 30. M.) geiſd (F. 2. im 37.). — Selbst mit der st. Endung en gebildete Partizipialformen haben den Vokal der 2. Person Sg. Ind. Pr., so für ‚gelaufen' geläuſen (F. 2.), ‚gehoben': geheben (nach Preyer).

Aus demselben Grunde unterbleibt bei überwiegend in der Einzahl gehörten Hauptwörtern der starken Deklination und bei der Steigerung der Eigenschaftswörter der Umlaut, so für ‚Kühe' kün (F. 2 mit 6 Jahren 4 M.), ‚höher' hocher (P. im 31. M.) und dementsprechend für ‚besser': guter (F. 2.).

Außer den schon auf der vorigen Stufe gebräuchlichen Infinitiv und Imperativ sind aber nur der Indikativ des Präsens und das Perfektpartizip häufig, dessen Vorsilbe ein Kind durch Reduplikation ersetzte, so ſeſehen, einpapackt. Doch treten zu diesen nun auch

die Hilfszeitwörter ‚haben und sein‘. Das erste Präteritum ist in der Regel ‚war‘. — Jetzt werden dem Kinde auch die Zeitverhältnisse klarer: es gebraucht nun Zeitadverbien wie ‚erst, dann‘ (P. im 29. M.), ‚wieder‘ (P. im 31. M.), ‚jetzt, gleich‘ (P. im 33.), desgl. ‚nie, immer. heute, gestern‘, verwechselt aber oft noch lange ‚nie‘ mit ‚immer‘ und ‚heute‘ mit ‚gestern‘. — ‚Werden‘ wird erst gegen das Ende des 3. Jahres und auch da noch selten zur Bildung des Futurs und Passivs verwandt.

Nun wendet das Kind auch Umstandswörter der Art und Weise an, wie ‚vielleicht, fast‘ (P. im 30. M. nach unsicher) und umschreibt den Konjunktiv mit ‚mögen‘, so: ‚Geld möcht' ich haben (P. im 32 M.).

Das erwachende Bestreben, seine Begriffe enger zu verknüpfen, bekundet sich in dem Gebrauch von Bindewörtern, wie ‚auch‘ (P. im 30. M.), ‚und, sondern‘ (P. im 33. M.) und führt zur Bildung von Satzgefügen bereits unter richtiger Vorstellung des Nebensatzes, so: ‚weiß nicht, wo es ist‘ (P. im 32. M.).

Gewöhnlich Ende des 3., nicht selten erst Ende des 4. Jahres werden auch die Farben richtig benannt.

c) Flektierende Stufe durchschnittlich 5. und 6. Jahr: Schwer zu bestimmen ist der Übergang von der Agglutination zur Flexion, da er sehr allmählich und individuell sehr verschieden vor sich geht. Gehemmt wird er, wenn die Eltern im Gespräche mit dem Kinde sich dessen Bildungen bedienen, beschleunigt, wenn sie es zum Gebrauche der richtigen Formen anhalten. Zunächst mischt das Kind in seine eigenen agglutinierenden Bildungen mechanisch die gehörten ab- und umgelauteten dann und wann ein; von einer selbständigen innern Veränderung des Stammes kann erst dann die Rede sein, wenn es diese infolge von Analogiebildung an falscher Stelle oder in falscher Weise vornimmt. Vereinzelt geschieht dies schon im 2. Lebensjahre, so für ‚gebracht‘ gebrungen. P. bildete im 33. M. und zwar 5 Monate nach Eintritt der Agglutination für ‚getrunken‘ getrunkt. In der Regel herrscht die agglutinierende Bildungsweise bis zu Anfang des 5. Jahres, in einzelnen Formen behauptet sie sich noch bis ins 9. Jahr. Aber auch auf der flektierenden Stufe wirkt die Analogiebildung nach dahin, daß abweichende Formen die häufigere Biegung annehmen, so die 1. Person der Präteritopräsentia das e, wie ich kanne (F. 1. von 49. M. bis ins 7. Jahr), für ‚gegessen‘ g e = e ſ ſ n (F. 2. bis ins 9. Jahr).

Die Selbständigkeit des Kindes zeigt sich auch darin, daß es von Hauptwörtern, die nur in der Einzahl vorkommen. die Mehrzahl bildet, und umgekehrt, wie zu ‚Leute‘ d a s L e u t für ‚Mensch‘ (F. 2.).

Auch eine Verwechslung oder richtiger Übertragung der Wörter für durch verschiedene Sinne wahrgenommene Eigenschaften tritt ein infolge des ähnlichen Eindrucks, den sie auf die Seele machen, wie der unangenehm klingenden heisern Stimme mit der unangenehmen schwarzen Farbe. So sagte ein kleines Mädchen zu ihrer Mutter: ‚Du sprichst ja heute so schwarz.‘

Doch nur bei einer großen Minderheit erwacht jetzt schon das Verständnis für Wörter, die mathematische Körper und Flächen, allgemeine Ortsbegriffe sowie Himmelserscheinungen bezeichnen. Nach den Annaberger Erhebungen besaßen beim Eintritt in die Schule von 1312 $5^3/_4$ bis $6^3/_4$ Jahr alten Kindern die richtige Vorstellung von den Wörtern: Kugel 83 % Knaben, 78 % Mädchen, Kreis 42 % Kn., 43 % M., Würfel 32 % Kn., 45 % M., Viereck 15 % Kn., 14 % M., Dreieck 9 % Kn., 10 % M.; — Teich 66 % Kn., 75 % M., Brücke 43 % Kn., 39 % M., Wiese 38 % Kn., 33 % M., Dorf 24 % Kn., 27 % M., Thal 8 % Kn., 9 % M.; — Sternhimmel 53 % Kn., 71 % M., Gewitter 55 % Kn., 65 % M., Graupeln 46 % Kn., 48 % M., Wolken 40 % Kn., 45 % M., Regenbogen 34 % Kn., 40 % M., Nebel 28 % Kn., 38 % M., Mondphasen 22 % Kn., 34 % M., Abendrot 18 % Kn., 25 % M., Sonnenuntergang 12 % Kn. u. M., Himmelsgegenden nur 1 % Kn. — Noch geringer ist die Minderheit, welche Wörter für sinnlich wahrnehmbare religiöse Handlungen versteht: Gottesdienst 29 % Kn., 34 % M., Taufe 18 % Kn., 38 % M., Gebet und Lieder 18 % Kn., 28 % M., Hochzeit 11 % Kn., 35 % M. — Das gerade in dieser Gruppe bedeutende Überwiegen des weiblichen Geschlechtes zeigt, daß bei diesem schon in der Kindheit das Interesse für religiöse Handlungen größer ist als beim männlichen. — Anscheinend hatte bereits die kleine Mehrheit der Annaberger Kinder eine Vorstellung von 2 nicht sinnlich wahrnehmbaren (abstrakten) Begriffen, nämlich von Gott 56 % Kn., 61 % M. und von Krankheit 54 % Kn., 62 % M.

Allein der Begriff Krankheit entspringt den sinnlichen Wahrnehmungen des Schmerzes, des im Bettliegens und des bitteren Geschmackes der Arzenei, und den lieben Gott stellt sich das Kind vor als einen starken, alten, im Himmel wohnenden Mann, nicht aber als Geist. Bei F. 1. hatten im 5. Lebensjahre die Bemühungen, ihm die Unsterblichkeit des Geistes klar zu machen, den Erfolg, daß er glaubte, nur die Kleider des Menschen würden begraben, sein nackter Körper aber käme in den Himmel, so daß er also „Geist" als nackten Körper auffaßte. Ähnlich verhält es sich mit anderen Abstrakten, die vor Eintritt in die Schule die Kinder gelegentlich im Munde führen. Im allgemeinen ist kein Verständnis für Abstrakta vorhanden, so nur bei sehr wenig Kindern für die, welche die Zeiteinteilung bezeichnen. Von den Annaberger Kindern kannten die Wochentage 8% Knaben, 14% Mädchen, die Jahreszeiten 6% Knaben, 10% Mädchen.

In der Regel ist wohl der Wortschatz unserer 6jährigen Kulturkinder nicht reicher als der der Naturvölker.

**2. Sprachentwickelung der Menschheit.** Die Frage nach dem Ursprung der menschlichen Sprache ist eine sehr alte und oft erörterte. Die Bibel erzählt nichts davon, daß Gott sie dem Menschen anerschaffen habe, sondern deutet die Schaffung der Sprache durch den Menschen an, 1. Mos. 2, 19 und 20: ‚Wie der Mensch allerlei lebendige Tiere nennen würde, so sollten sie heißen. Und der Mensch gab einem jeglichen Vieh und Vogel unter dem Himmel und Tier auf dem Felde seinen Namen.' Das erste Zwiegespräch, das mit dem Weibe und der Schlange, folgt erst im nächsten Kapitel. Ein natürliches Wachstum der Sprache nahmen am frühesten wohl die indischen Grammatiker an. Bei den griechischen Philosophen bildeten sich 2 einander schroff gegenüberstehende Ansichten heraus. ‚Nach der einen Ansicht, als deren Vertreter Democritus gilt, ist die Sprache von den ersten Menschen nach willkürlichem Übereinkommen (θέσει) gebildet worden: Worte sind willkürlich vereinbarte Zeichen der Gedanken. Nach der anderen Ansicht, zu welcher sich namentlich Heraklit und Epikur bekannten, ist die Sprache von Natur (φύσει) durch Naturnotwendigkeit, d. h. durch den natürlichen Zusammenhang des Lautes mit dem durch denselben bezeichneten Gegenstande, des Wortes mit der Sache entstanden: Worte sind Naturlaute' (Freund). Die Römer Cicero, Lukrez, Horaz meinten gleichfalls, daß die Sprache auf natürlichem Wege emporgewachsen sei. — Auch im Mittelalter ruhte diese Frage nicht. Nach Duns Scotus sind die Eigentümlichkeiten der Dinge Gegenstand der Lautbezeichnung. ‚Die Bezeichnungsweise der Dinge ist konventionell festgestellter Ausdruck der Auffassungsweise der Dinge und ihres wechselseitigen Zusammenhanges.' — Um die Wende des 17. und 18. Jahrhunderts behauptete dagegen der Neapolitaner Vico: ‚Die Sprachen sind kein künstliches oder konventionelles Produkt eines Volkes, sondern sie entwickeln sich natürlich nach den Eindrücken des Volksgeistes.' — Zu diesen 2 alten Ansichten über die Entstehung der Sprache kam im 18. Jahrhundert eine neue dazu, nach welcher die Sprache dem Menschen von Gott geoffenbart worden sei, so Süßmilch. — Einen Wendepunkt hat unserer Frage Herder gegeben. Einesteils brachte er nämlich die vorwiegend philosophische und auch die theologische Erörterungsweise trotz einiger späteren, fast spurlos verhallenden Einwendungen zum würdigen Abschluß, indem er nachwies, daß die Offenbarungstheorie sowohl unbiblisch als auch des göttlichen Geistes unwürdig sei, und daß sich die Sprache notwendigerweise, ‚gebar mit der ganzen Entwickelung der menschlichen Kräfte'. — ‚Hätte ein Engel oder ein himmlischer Geist die Sprache erfunden: wie anders, als daß ihr ganzer Bau ein Abdruck von der Denkart dieses Geistes sein müßte? — Wo findet das aber bei unserer Sprache statt? Bau und Grundriß, ja selbst der erste Grundstein dieses Palastes verrät Menschheit! — Was ist also die ganze Bauart der Sprache anders als eine Entwickelungsweise seines (des Menschen) Geistes, eine Geschichte seiner Entdeckungen?' Es ist ‚die Sprache dem Menschen so wesentlich, als er ein Mensch ist. — Diese Besonnenheit ist ihm charakteristisch eigen und seiner Gattung wesentlich: so auch Sprache und eigene Erfindung der Sprache. Erfindung der Sprache ist ihm also so natürlich, als er ein Mensch ist.' — ‚Dies erste Merkmal der Besinnung war Wort der Seele; mit ihm ist die menschliche Sprache erfunden.' — Anderenteils eröffnet Herder die sprachvergleichende Behandlungsweise unserer Frage, indem er die Tier- und die niederen Sprachen mehrerer Naturvölker als Beweismaterial herbeizog: ‚Schon als Tier hat der Mensch Sprache. Alle heftigen und die heftigsten unter den

heftigen, die schmerzhaften Empfindungen seines Körpers sowie alle starken Leidenschaften seiner Seele äußern sich unmittelbar durch Geschrei, durch Töne. — Lasset sie uns jetzt im ganzen als ein helles Naturgesetz annehmen: Hier ist ein empfindsames Wesen, das keine seiner lebhaften Empfindungen in sich einschließen kann, das im ersten überraschenden Augenblicke selbst ohne Willkür und Absicht, jede durch Laute äußern muß. — Diese Töne sind Sprache. Es giebt also eine Sprache der Empfindung, die unmittelbares Naturgesetz ist. Daß der Mensch sie ursprünglich mit den Tieren gemein habe, bezeugen — — gewisse Reste.' Außer der Interjektion- vertritt er aber bereits die Schallnachahmungstheorie: ‚Das erste Wörterbuch war aus den Lauten der Welt gesammelt. Von jedem tönenden Wesen klang sein Name; die menschliche Seele prägte ihr Bild darauf, dachte sie als Merkzeichen: wie nun anders als daß diese tönenden Interjektionen die ersten Machtworte der Sprache würden?'

W. v. Humboldt hat Herders Ansicht wissenschaftlich vertieft. Er erblickt in der Sprache das bildende Organ des Gedankens. ‚Daß Zusammenhang zwischen dem Laute und dessen Bedeutung vorhanden ist, scheint gewiß. Wenn man bei den einfachen Wörtern stehen bleibt, — so sieht man einen dreifachen Grund, gewisse Laute mit gewissen Begriffen zu verbinden. — Man kann hiernach eine dreifache Bezeichnung der Begriffe unterscheiden: 1. Die unmittelbar nachahmende, wo der Ton, welchen ein tönender Gegenstand hervorbringt, in dem Worte so weit nachgebildet wird, als artikulierte Laute unartikulierte wiederzugeben im stande sind. — 2. Die nicht unmittelbar, sondern in einer dritten, dem Laute und dem Gegenstande gemeinschaftlichen Beschaffenheit nachahmende Bezeichnung. Man kann diese — die symbolische nennen.' Sie beruht ‚auf einer gewissen Bedeutsamkeit jedes einzelnen Buchstaben, wie — die schwankende, unruhige, vor den Sinnen undeutlich durcheinander gehende Bewegung durch das aus dem, an sich schon dumpfen und hohlen u verhärtete w ausgedrückt wird. — 3. Die Bezeichnung durch Lautähnlichkeit nach der Verwandtschaft der zu bezeichnenden Begriffe. Wörter, deren Bedeutungen einander nahe liegen, erhalten gleichfalls ähnliche Laute."

Trotz der heftigen Gegnerschaft M. Müllers, der die Interjektionstheorie als Pahpah — und die Schallnachahmungstheorie als Bauwautheorie verspottet, hat diese namentlich in letzterer Zeit immer mehr Anhänger gewonnen, während seine eigene Ansicht: ‚Die Gedanken versetzen die Sprachwerkzeuge in Schwingungen, wie Gold, Holz, Stein in Erschütterung versetzt andere Klänge geben', als Bimbamtheorie und die Noirés, daß die Wörter aus instinktiven Schreien entstanden, die von Menschen ausgehen, welche bei einer körperlichen Arbeit gemeinschaftlich beschäftigt sind, als Hohotheorie lächerlich gemacht worden sind. Auch der von Geiger aufgestellte und von den beiden zuletzt erwähnten Sprachforschern angenommene Satz: ‚Die Sprache hat die Vernunft geschaffen; vor der Sprache war der Mensch vernunftlos', wird von den meisten verworfen. Wiewohl also noch keineswegs vollständige Übereinstimmung über die Entstehung der Sprache vorhanden ist, so ist doch ihr menschlicher, natürlicher und naturgesetzter Ursprung, sowie der wechselseitige Einfluß von Geist und Sprache wenigstens unter Fachleuten nicht mehr streitig. Selbst der Amerikaner Whitney hält für die Grundlage der menschlichen Sprache die natürlichen, Empfindungen ausdrückenden Ausrufe, wiewohl er das Vorhandensein artikulierter Laute von rein natürlicher Bedeutsamkeit leugnet und die artikulierte Sprache für ein willkürliches und konventionelles Erzeugnis des menschlichen Verstandes erklärt. Namentlich sind es 3 Theorien, die einen großen Grad der Wahrscheinlichkeit für sich haben, da sie trotz verschiedener Grundlagen doch zu sehr ähnlichen Ergebnissen führen, und ihre Vertreter sich nicht verhöhnen, sondern benutzen und berichtigen, nämlich: 1. Die psychologisch-linguistische mit den Hauptvertretern Steinthal und Lazarus. Nach ersterem sind die Sprachwerkzeuge samt der Vernunft, als geistige Vorbedingung der Sprache, dem Menschen angeboren, die Sprache selbst jedoch ist sein infolge von Notwendigkeit, allein mit vernünftiger Freiheit selbstgeschaffenes Werk. ‚Die Sprache ist geworden, ohne gewollt zu sein. Die unbewußt bleibenden und doch die Elemente beherrschenden Gesetze wirken und führen die Schöpfung aus. Die Sprache ist also mit den Erfindungen gar nicht zusammenzustellen, sondern, obwohl durchaus geistig, doch der Art der Entstehung nach wie ein Erzeugnis der Natur, ein wachsender Organismus zu betrachten.' Sie tritt ‚mit Notwendigkeit dann ein', ‚wenn die geistige Bildung an einen gewissen Punkt gelangt ist. Sie entspringt aber der Seele zu allen Zeiten in gleicher Weise.' — — ‚Die äußere, sinnliche

Empfindung hat zu ihrem Ausdrucke den Naturlaut: die geistige Wahrnehmung erzeugt sich als ihren organischen Reflex die Wurzel; die Vorstellung bildet gleichfalls als ihren unmittelbaren Reflex das Wort; endlich das Urteil äußert sich im Satze.' — Lazarus unterscheidet 3 verschiedene Stufen der Sprachentwickelung: ‚1. die pathognomische (Interjektion als Ausdruck des Gefühles, sofern sie zu sprachlicher Bedeutung erhoben ist), 2. die onamatopaetische (Lautnachahmung, allegorische Nachbildung u. s. w.), 3. die charakterisierende (übertragende und ableitende Wortschöpfung, Vollendung des Sprachschatzes, Bildung der Grammatik).' — Die 2. Theorie ist die zoologische, deren Hauptvertreter Jäger behauptet, daß ‚die Menschensprache nur eine Fortentwickelung der Tiersprache' sei. — Die dritte, hauptsächlich von dem deutschen Mediziner Preyer und dem Engländer Romanes vertretene, mag die anthropologische heißen, da sie aus der Beobachtung der Entwickelung der Sprache bei den Kindern, der Sprachstörungen und der Lautäußerungen und Gebärden der Taubstummen hervorgegangen ist. Sie kann das Wort Steinthals zu dem ihrigen machen: ‚Ein Unterschied zwischen der Urschöpfung' der Sprache und ‚dem Sprechenlernen der Kinder findet wesentlich gar nicht statt.' — Der gemeinschaftliche Kern aller 3 Thearieen ist: Die ersten Keime der menschlichen Sprache sind unwillkürliche und unabsichtliche lautliche Reflexäußerungen von Gefühlszuständen, ähnlich den Lauten der Tiere und Säuglinge. Hat sich nun auch vom Standpunkte der anthropologischen Theorie aus die Entwickelung der Sprache der Menschheit ganz ähnlich vollzogen, wie die der Kindersprache noch jetzt vor sich geht, und sind teilweise nur andere zur Sprachbildung reizende äußere Objekte einzusetzen, so ist doch wegen der von unseren Kindern ererbten größeren Befähigung der Sprachwerkzeuge anzunehmen, daß einerseits beim Kinde manche lautliche Erscheinungen infolge ihrer hohen Bedeutung für die gesamte Sprachentwickelung verhältnismäßig früher auftreten als im Entwickelungsgange der ganzen Menschheit, und daß andererseits beim Urmenschen die lautliche Entwickelung bedeutend mehr hinter der psychischen zurückblieb als beim Kinde. In psychischer Beziehung mag der Urmensch dem Jahrkinde gleich gewesen sein, das ja auf dem Punkte der Entwickelung steht, da der kindliche Verstand den der Affen und Hunde überholt, in lautlicher stand er sicherlich tiefer. Anders ist es mit den Gebärden, Grimassen und Accenten. An ihnen sind die Naturvölker reicher als die Kulturvölker, die Kinder als die Erwachsenen; sie sind also durch die Kultur nicht gesteigert, sondern geschmälert worden, und wir haben keinen Grund zu zweifeln, daß der Urmensch hinsichtlich ihrer dem Jahrkinde gleichgekommen sei, ja können eher vermuten, daß er es darin übertroffen habe. Wir dürfen demnach die für die Entwickelung der Kindersprache gewonnene Reihenfolge nicht ohne weiteres auf die der gesamten menschlichen Sprache übertragen, sondern müssen sie berichtigen, und dazu liefern die Beobachtungen über die Tiersprache und die Sprachvergleichung treffliche Hilfsmittel.

1. **Hauptstufe: Die Zeit unabsichtlicher und unwillkürlicher Reflexlaute oder Interjektionen im engeren Sinne.** (I, 1 der Kindersprache entspr.). — Da die Säugetiere sofort nach der Geburt schreien, und der Mensch seinem Körper nach ein Säugetier ist, so mußte auch dem ersten Menschen das Schreien angeboren sein, und es ist kein Grund vorhanden anzunehmen, daß er bei seinem 1. Atemzuge wesentlich anders als unsere Neugebarenen geschrieen habe, oder zu zweifeln, daß wie bei diesen die zum erstenmal erwachenden verschiedenartigen Schmerzgefühle wie die des Hungers, des Frostes, der Körperverletzung auch eine andere Variation des Urschreilautes ä ausgelöst haben, wobei, wenn auch nebensächlich, schon die Zunge in Zuckungen geriet. Da auch die Affen lachen, so muß diese lautliche Reflexäußerung des plötzlichen Lustgefühls, etwa in der Gestalt von hähähähä, dem Urmenschen ebenfalls zugesprochen werden. ‚Aber nicht bloß die Gefühle, auch die Empfindungen und Anschauungen werden Reflexbewegungen, die Affekte und Begierden Mitbewegungen in den Stimmorganen zur Folge haben. — — Man kann demnach mit vollem Rechte behaupten, daß nach den allgemeinen physialagischen Gesetzen des menschlichen Organismus die Seele keinen Eindruck durch ihn empfangen, keine Bewegung durch ihn vollziehen wird, ohne daß der Organismus dabei zugleich in Tönen ausbricht. Und diese unwillkürlich in Begleitung der Gefühle, Anschauungen u. s. w. hervorgebrachten Töne, diese ursprünglichen und rein natürlichen Laute sind eben die Elemente der Sprache.' (Lazarus.) Was waren dies aber für Laute? Nicht beliebige, sondern ‚durch die bestimmte Anregung des Organismus (von innen oder

außen) bereits bestimmte, qualifizierte — — und insofern schon ursprünglich bedeutungsvolle'. A ist bei Kindern und bei Erwachsenen Reflexlaut des Erstaunens, ai bez. ei der Freude; bei dem Klange von a haben wir unwillkürlich die Vorstellung von etwas Breitem, Festem kurz Erstaunen Einflößendem, bei dem Klange u die des Dumpfen, Tiefen, Unheimlichen, bei dem des i die des Spitzen, Feinen, musikalisch Hohen, während wir mit e höchstens die des Schwächlichen, mit o die des Runden verknüpfen, mit ö und ü aber gar keine. Es scheinen daher wenigstens a, u und i (über die Reihenfolge vergl. I, 1, B) ursprünglich Reflexlaute der Gemütszustände gewesen zu sein, dergestalt daß, als der Urmensch zum erstenmal die lebhafte Empfindung des Erstaunens, jenes Erregers des menschlichen Forschertriebes, hatte, er ähnlich wie das Kind (I, 2, B) unwillkürlich den Mund weit öffnete, die Zunge hob und so den Urlaut ä in ein langes anhaltendes oder oft wiederholtes a umgestaltete. Erregte dann das Angestaunte auch Freude, und erweckte es die Begierde, es zu haben, so kam die Leckbewegung dazu, die Zunge schob sich vor, und es ward a zu ai (I, 1, C). Ein plötzlicher, unerwarteter Schmerz konnte dagegen nach dem Heben infolge des Erstaunens das Zurückrollen der Zunge bewirken, wie um sie zu bergen, und so a zur Interjektion au werden. Nun konnten u und i, entsprechend ihrem Überwiegen in den Unlust- und Lustäußerungen der Säuglinge, das erstere zum Reflexlaut der Trauer und Wehmut, wie im griechischen *lοú*, das letztere zu dem des Begehrens sich gestalten. Wie dem auch sei, dem Menschengeschlechte scheint es seit den Urzeiten eigen zu sein, daß lebhafte Gefühls- oder Gemütszustände als Reflexerscheinungen nicht bloß das Tönen der Stimmbänder, sondern auch die Bewegung der Zunge und so irgendwelche Vokalbildung veranlassen.

**2. Hauptstufe: Die Zeit absichtlicher unwillkürlicher Lautäußerungen,** Lock- und Warnungsrufe (I, 2 entspr.) — Gesellen wir nun aber auf diesem Standpunkte der Entwickelung zum 1. Menschen den 2., zum 1. Mann das 1. Weib! Läßt schon das Lallen des Kindes bereits während der Willenlosigkeit vermuten, daß beim 1. Menschen nicht bloß plötzliche Empfindungen, sondern auch länger andauernde Gemütsstimmungen Lautäußerungen und zwar gleichfalls länger andauernde ausgelöst haben, mit anderen Worten, daß er gesungen habe, so mußte dies notwendigerweise geschehen, als der Geschlechtstrieb erwachte und die Werbung begann. Dafür spricht der Gesang der Vögel zur Paarungszeit, sprechen die musikalischen Kadenzen einer Gibbonart. Sicherlich hatte dieser Gesang mit dem Lallen der Kinder die meiste Ähnlichkeit, a herrschte vor; doch wie Bewunderung, Begierde, Freude, Sehnsucht und Schmerz in dem Gemüte des Liebenden wechselten, so auch im Gesange die Vokale. Nun verstehen ohne Zweifel alle Säugetiere und Vögel die unwillkürliche Empfindungslaute ihrer Art; denn, sobald nun irgend eine Empfindung eines Organs, also auch eine Wahrnehmung in der Seele stattfindet, und zugleich der Organismus selbst in einen bestimmten, aus jener Empfindung reflektierenden Laut ausbricht, so nimmt die Seele auch diesen Laut, und zwar gleichzeitig wahr. Beide Wahrnehmungen aber, die von außen durch die Sache und die im Laut gegebene, müssen sich notwendig wegen ihrer Gleichzeitigkeit mit einander verbinden,' so daß der Schmerzensschrei eines anderen Geschöpfes gleicher oder ähnlicher Art die Erinnerung an eigenen Schmerz hervorruft. So ‚findet eine notwendige Association der unwillkürlichen Lautanschauung mit der Sachanschauung statt.' Manche der warmblütigen Geschöpfe, wie die Affen, die Wachen ausstellenden Gemsen und Rebhühner stoßen absichtlich Lock- und Warnungsrufe aus; sie besitzen demnach als Mittel gegenseitiger Verständigung eine Interjektionssprache, d. h. eine Sprache, die aus verschiedenen Lauten besteht, welche bei verschiedenen Empfindungen und Willensbestrebungen ausgestoßen werden. Je weiter sich in den höherstehenden Tierklassen die Intelligenz entwickelte, desto weiter entwickelte sich auch die Sprache. Bei den begabtesten Säugetier- und Vögelarten hat sie vielleicht eine höhere Stufe erlangt, als wir ahnen. Fast alle warmblütigen Tiere begleiten eine ziemlich große Mannigfaltigkeit geistiger Zustände mit einer ebenso großen stimmlicher Laute. Daneben besitzen aber besonders die Säugetiere eine Gebärdensprache. Eine ganz besondere Entwickelung hat diese bei den Affen erlangt, wo hauptsächlich die Gesichtsmuskeln und die Hände dazu verwendet werden. Daß der Affe durch seine Grimassen sich verständlich machen will, wird wohl niemand bezweifeln, der einen bettelnden oder gezüchtigten Affen betrachtet hat. Da wir nun beim Säugling, ehe sein Vorstand den der Säugetiere über-

holt, ganz Ähnliches beobachten, da wir ferner dem 1. Menschenpaar mindestens ebensoviel Sprachentwickelung zusprechen müssen, als wir bei den intelligentesten Säugetieren im natürlichen Zustande beobachten, so ist anzunehmen, daß jenes nicht bloß gegenseitig die unabsichtlichen Empfindungslaute verstanden, sondern daß es sich bereits durch absichtliche Hervorbringung von Lock- und Warnungsrufen sowie durch Grimassen und Gebärden verständigt habe. Wie waren nun diese Verständigungsmittel beschaffen? Hierbei ist zu bedenken, daß der Mensch vielmehr als das Tier das Gesicht zur Erkenntnis der Außenwelt braucht; schon ein sprachloses Kind beobachtet die Dinge auf weite Entfernungen; daher ist mit Geiger zu vermuten, daß der Mensch ursprünglich mit seinesgleichen mehr durch Gebärde und Grimasse verkehrt und die Lautsprache mehr einen begleitenden Charakter gehabt habe. Eine Gebärdensprache besitzt jetzt noch der Mensch. Das Zeigen oder Winken mit einem Finger oder der ganzen Hand, das Ringen oder Falten der Hände, die geballte Faust, das Halten der ausgestreckten Hand an die Nase, das Stampfen mit dem Fuß, das Zucken der Achseln, das Knirschen der Zähne, das Schütteln oder Nicken des Kopfes, das Herausstrecken der Zunge, das Beißen auf die Lippen sind alles Zeichen dieser Sprache. Mehrere Umstände weisen nun darauf hin, daß die noch jetzt gebräuchliche Gebärdensprache etwas Rudimentäres, im Absterben Begriffenes ist, einst aber eine größere Entwickelung hatte. Während nämlich eine bestimmte Lautsprache nur von verhältnismäßig wenigen verstanden wird und während fort und fort in den vorhandenen Lautsprachen der Trieb zu weiterer Spaltung lebendig ist, werden viele Zeichen der Gebärdensprache von allen Völkern verstanden, so daß sie die natürliche Vermittlerin zwischen Menschen verschiedener Zungen ist. Während die Lautsprache bei den kultiviertesten Völkern die höchste Entwickelung erlangt hat, ist es bei der Gebärdensprache umgekehrt; sie ist gerade bei den unkultivierteren Völkern mehr entwickelt, so bei den Negern und Indianern. Da sich nun aber erstere auch mit den Taubstummen der weißen Rasse leicht durch ihre Zeichensprache verständigen können, so scheint diese nichts künstlich Erfundenes, sondern eine Weiterbildung der ehemaligen allgemeinen Gebärdensprache zu sein. Noch jetzt haben die Arapahos einen so dürftigen Wortschatz, daß sie im Dunkeln, wo sie sich der Gebärdensprache nicht bedienen können, kaum miteinander zu verkehren vermögen. Im Grebro heißt nine je nach der begleitenden Gebärde ‚ich thue es' und ‚ihr thut es nicht'. Auch im Ägyptischen muß nach K. Abel die Gebärde ursprünglich etwa ebenso wichtig gewesen sein als das Wort. Bei uns gebrauchen die Kinder die Gebärdensprache mehr als die Erwachsenen. Sie geht also bei fortschreitender Ausbildung des Geistes zurück und muß daher, als die Menschheit auf einer sehr niederen geistigen Stufe stand, auf einer sehr hohen gestanden haben. Als Hauptwerkzeug für die Zeichensprache besitzt der Mensch den Zeigefinger. Dieser eignet sich vortrefflich die Einzeldinge, welche die Aufmerksamkeit erregen, genau zu bezeichnen, was jedenfalls schon der Urmensch gethan hat, wie es auch das Kind eher lernt als bestimmte Laute für die Dinge. Der Zeigefinger ist ein der Menschheit ureigenes Werkzeug der Gebärdensprache (I, 2, C). Daß auf dieser unsere jetzige Wortlautsprache mit fußt, beweist das Dezimalsystem, welches fast alle Völker, den 10 Fingern der Hand entsprechend, besitzen. Man verständigte sich ursprünglich über die Zahl durch Heben der Finger. Da nun der Mensch 10 Finger hat, so entwickelten sich die Zahlenbegriffe bis zur 10, ehe die Zahlwörter entstanden. Dieser Erklärung widerspricht auch der Umstand nicht, daß einige Völker wie die Basken Grundzahlen bis zur 20 haben. Diese Völker hatten einfach die 10 Zehen mit der Gebärdensprache dienstbar gemacht und so die Zahlenbegriffe bis zur 20 gebildet.

Die Gebärdensprache hat aber einen großen Übelstand: Da sie zur Vermittelung das Auge braucht, kann sie von dem nicht vernommen werden, der den Gestikulierenden den Rücken zukehrt. Nun ist es zunächst sehr wahrscheinlich, daß sich schon beim 1. Menschen zu lebhaften Gebärden unbeabsichtigt als Reflexlaute der gleichzeitigen Empfindungen die Interjektionen gesellten. Was war da natürlicher, als daß schon die 1. Wahrnehmung von der Unzulänglichkeit der Gebärde ihn veranlaßte, dazu absichtlich Laute zu äußern gleich dem absichtlich schreienden und ächzenden Kinde? (I, 2 A). Sah z. B. der Mann das fernstehende Weib bedroht, etwa durch ein heranschleichendes Tier, und erwachte in ihm das Verlangen, die Gattin zur Flucht zu bewegen, konnte dies aber ihrer Stellung wegen nicht durch Gebärden zu erkennen geben, so mußte

sich dieser Gemütszustand in einem Laute äußern. Er schrie jetzt, um gesehen zu werden, also absichtlich, jedoch noch unwillkürlich; d. h. er ahmte beim Schreien nicht etwa willkürlich den Empfindungslaut des Schmerzes oder der Trauer u nach, aber er dachte sich ihn, und infolge der eingetretenen ‚Association der Lautanschauung mit derjenigen Bewegung der matarischen Nerven, welche eben die Lauterzeugung bewirkt hat', vermochte die innere Anschauung jenes Lautes die Sprachwerkzeuge zur Reproduktion des Empfindungslautes. Doch wie beim Kinde mußte der reproduzierte Laut von seinem Vorbilde etwas abweichen, wahrscheinlich dadurch, daß infolge der gewaltsamen Anstrengung beim absichtlichen Schreien der gewöhnliche vokalische Einsatz (Spiritus lenis) überging in den kräftigeren und durch das Lachen den Sprachwerkzeugen schon geläufigen, in den Spiritus asper, unser h, das kein Konsonant im engeren Sinne ist, so daß der nach jetzt Furcht erregende Laut hu! entstand. Ähnlich konnten die gleichfalls noch vorhandenen Laute ha als Aufforderung zum Erstaunen, hei als Aufforderung zur Freude sich entwickeln, wie auch hi oder hü, das jetzt noch zum Antreiben der Pferde dient, sowie später die Anrufe- und Frageinterjektion he, das höhnende aho und das zweifelnde hm. So gingen aus den Empfindungslauten im Dienste des Willens stehende Interjektionen hervor: Lock-, Warnungs- und Hilferufe sowie, doch wohl etwas später, logische oder intellektuelle Interjektionen, d. h. solche, die Denkprozesse wie Zweifel andeuten; denn bald mußte beim Menschen infolge seiner psychischen Überlegenheit und seines höher entwickelten Gehirns das Denken lebhafter als beim Tiere werden und auf einem gewissen Punkte der Lebhaftigkeit sich gleichfalls durch Laute äußern. Wenn nun auch gleich den ersten Gefühlsäußerungen der Kinder (I, 1, C) die Interjektionssprache ganz überwiegend vokalischer Natur war, so ist doch wenigstens die Möglichkeit zuzugeben, daß sich in ihr bereits einige von denjenigen Konsonanten entwickelten, deren willkürliche Bildung fast keinem Kinde schwer fällt; dies gilt in erster Linie von den vokalähnlichen Nasenlauten m und n, besonders da manche Kinder schon im 3. Monat in hungriger und unbehaglicher Stimmung Silben mit anlautendem m und n hervorstoßen (I, 1, D). Das Brummen Erwachsener als Ausdruck der Drohung und des Unwillens ist noch jetzt im wesentlichen, ein langgezogenes m, während Kinder durch Silben mit anlautendem n ihr Nichtwollen bekunden. Auch beginnen in vielen Sprachen die Worte des Meinbegriffes mit m, so in den indogermanischen (Sanskr. ma = mich, und der chinesischen (mimbe), während die ungarische ihn durch angehängtes m giebt, die des Verneinungsbegriffes mit n, so im Sanskr. und Ungarischen ne, im Ägypt. n = nein. Jedenfalls sind die Interjektionen ähnlich wie die selbstgeschaffenen Kinderwörter (I, 3, B) durch den verschiedenen Tonfall modifiziert worden, und nach dem Accentreichtum des Chinesischen und vieler niederen Sprachen ist es möglich, daß der Urmensch mehr Accente als der flektierende Indogermane besessen habe. Auch die Anzahl dieser Interjektionen läßt sich annähernd schätzen. An den intelligentesten Säugetieren nimmt man ungefähr 1 Dutzend verschiedene Lautäußerungen wahr. Die Schilderungen Brehms von den gemeinschaftlichen Plünderungszügen der Affen und dem Zetern und Schreien des Anführers dabei lassen erkennen, daß diese Tiere noch einen größeren Wortschatz besitzen. Da nun bereits das erste Menschenpaar infolge seiner größeren Entwickelungsfähigkeit psychisch und lautlich die Tiere überholen mußte, so dürfte die Zahl der Interjektionen bei ihm schon schließlich auf einige Dutzend gestiegen sein. Natürlich ist während der ganzen Interjektionsperiode eine allmähliche Steigerung des Wortschatzes anzunehmen. Diese hatte aber wieder eine allmähliche Steigerung der Bedeutung der Interjektion der Gebärde und Grimasse gegenüber zur natürlichen Folge. Derjenige, mit dem man sich durch letztere verständigen wollte, mußte oft erst durch eine Interjektion, die man der Gebärde vorausschickte, darauf aufmerksam gemacht werden. War dies aber nicht erst nötig, so deutete man ähnlich wie das Kind auf den zu bezeichnenden Gegenstand hin und drückte das, was man damit wollte, aber welche Vorstellung man davon hatte oder bei einem anderen erwecken wollte, durch die begleitende Interjektion aus (I, 2, D). So entstand bereits der Keim zur Satzbildung: Subjekt war der gezeigte Gegenstand, Prädikat die Interjektion. Wenn z. B. die Mutter unter Ausstoßung des Warnungsrufes hu! auf den Tiger zeigte, so sagte sie dem Kinde damit: ‚Flieh vor dem Tiger!' oder: ‚Der Tiger ist gefährlich.' Da nun bei manchen Kindern Interjektionen die Bedeutung wirklicher Wörter erlangen (I, 3, B, a) und viele Sprachen

thatsächlich einige von Interjektionen abgeleitete Wärter aufweisen, so die griechische *οἰκτος* Erbarmen van dem Schmerzensrufe *οἴ*, die holländische aaijen und mehrere deutsche Mundarten eien liebkosen van ai bezüglich ei, so ist die Möglichkeit, daß schon in der Injektionsperiode sich einige Satzwörter bildeten, nicht zu leugnen. Wurde z. B. der Warnungsruf hu! sehr oft beim Erscheinen des Löwen oder Tigers ausgerufen, so konnte zunächst vielleicht in der Nacht das Zeigen mit dem Zeigefinger ganz wegfallen und hu, wie der Tiger im Chinesischen in der That heißt, die Bedeutung erhalten: ‚Der Tiger kommt!‘ In ähnlicher Weise kann das ägyptische Wort aa = groß auf den beim Anblick van etwas ungewöhnlich Großem ausgestoßenen Erstaunungsruf ā zurückgehen. Jedenfalls vereinigten diese Satzwörter Wurzel, Wort und Satz noch in sich. Doch bekundete sich beim Urmenschen wie beim Kinde (I, 3, A) seine geistige Überlegenheit über das Tier vielmehr durch die sich immer reicher entfaltende Gebärden- als durch die sehr dürftige Interjektionssprache. Umgekehrt ward auch durch die Gebärdensprache seine psychologische Entwickelung derartig gefördert, daß in seinem Geiste die Fähigkeit aufkeimte, Lautzeichen auf bestimmte Gegenstände zu beziehen, und er allmählich reif für eine höhere Sprachart ward.

3. **Hauptstufe: Die laute Mundgebärdensprache und Konsonantenentwickelung.** Gegen die Annahme, daß der Verkehr beider Geschlechter die Entwickelung der Sprache sehr gefördert habe, läßt sich einwenden, daß die Ehe ursprünglich vielleicht eine sehr lose gewesen sei. Anders ist es mit dem Verhältnis der Mutter zu den Kindern. Wie abgehärtet man sich auch die Urkinder vorstellen mag, sicherlich bedurften sie viel länger der Pflege und des Schutzes der Mutter als die jungen Säugetiere. Schon der menschliche Gang auf 2 Beinen bedingte dies; denn ehe sie es in diesem und im Klettern nicht zur vollkommenen Meisterschaft brachten, mußten sie ohne der Mutter Hilfe eine Beute der Raubtiere werden. Auch scheint es ein allgemein giltiges Gesetz zu sein, daß ein Geschöpf um so länger der Pflege der Mutter bedarf, je entwickelungsfähiger seine Seele ist. Ferner zwingt uns die sprichwörtlich gewordene Liebe der Affenmutter zu dem Schlusse, daß auch die menschlichen Mütter der Urzeit den jetzigen in der Liebe zu ihren noch hilfsbedürftigen Kindern nichts nachgegeben, daß sie ihnen wie jene alles an den Augen abgesehen und sorgfältigst auf ihre Lautäußerungen geachtet haben. Vielleicht weist auch der Umstand, daß das weibliche Geschlecht schneller und leichter die Muttersprache erlernt, darauf hin, daß anfänglich dies bei der Entwickelung der Sprache eine größere Rolle gespielt habe als das männliche Viel wesentlicher als bei der Bildung der Vokale sind bei der der Konsonanten diejenigen Teile unseres Mundes beteiligt, welche zur Aufnahme der Nahrung: zum Saugen, Trinken, Kauen und Schlucken dienen; daher ist es an und für sich schon wahrscheinlich, daß sie aus Saug-, Trink-, Kau- und Schluckbewegungen entstanden sind. Einen bestimmten Anhalt dafür gewährt uns aber die Entwickelung der Kindersprache. Warum sollten nicht schon bei dem Ursäugling unwillkürlich und unabsichtlich wie bei unseren Kindern (I, 1 D) Saugbewegung und Unlustlaut sich zu einer Silbe wie mäm vereinigt und das etwas ältere Kind in ähnlicher Weise durch das plötzliche Mundaufreißen nach Art der jungen Vögel bei dem Anblick van fester Nahrung die Silbe pa, unserem Kinderwarte Babbabb entsprechend, geschaffen haben? Viele Mütter mochten lange Zeit diese unwillkürlichen Lautäußerungen unbeachtet lassen, endlich mußte aber doch eine besonders intelligente dieselben als kindliche Hilfe- oder Lockrufe auffassen und ihnen die Bedeutung ‚will saugen!‘ und ‚will essen!‘ beilegen, wodurch sie zu Satzwörtern gestempelt wurden. So ist wohl der Lippenverschlußlaut, der sich erst später in b und p spaltete, vielleicht auch erst m entstanden. Hierfür bietet aber auch die Sprachvergleichung Belege. Die Silbe mäm ist unschwer in dem lateinischen mamma ‚Brust‘, dem gotischen matis ‚Speise‘ und miluks ‚Milch‘, ferner in den Wörtern für ‚trinken‘: tschetschen. malar, inguschew. malla, tuschet. malhar, mokschan. simatj, tatar. itschmek, samojed. gyrmam, tschapagir. umuschim, tschukt. migutschi, tungus. imidau, mandschur. omire, japan. nomi, malay. minom, magindan. ominum, Negerspr. Nuehr djou mat me, zu erkennen, ebenso die Silbe pap bez. pa im sanskrit. payas, litauisch. penù ‚nähre‘, lat. panis ‚Brot‘, lat. papa, mhd. und nhd. pappe und peppe ‚Kinderspeise‘, lat. papare, mhd. und nhd. pappen ‚essen‘ und in dem deutschmundartl. Paps ‚Brei‘. Diese Bedeutungen schlagen eine Brücke zu der von Mutter ‚der Säugenden‘ und zu

der van Vater ‚des Speiſe Gebenden'. Die Silben ma und pa finden ſich nicht nur in den Wörtern der indogermaniſchen Sprachen für Mutter und Vater, ſondern auch oder wenigſtens ähnliche in dieſen ganz entfernt ſtehenden, ſo für Mutter in 15 aſiatiſch-europäiſchen nicht indogermaniſchen Silben mit m, wie im Chineſiſchen mu, im Tſchudiſchen und Samojed. ama, im Bask. ame, im Uralaltaiſchen eme, in 10 Indianerſprachen, ſo mama im Mehinaku, Kuſtenau, Yanlapiti, in 15 afrikan. Sprachen, wie ma, mama, juma, omma, umama. Für Vater erſcheinen in 30 nicht indogermaniſchen Sprachen Aſiens und Europas meiſt Silben mit b zuweilen mit f oder d, ſo im Chineſ. fu, in 13 Indianerſprachen Silben mit b und p, ſo papa in Kuſtenau, Tramai und Kamagura, bal in der Ixiliſpr., ähnlich iſt es in den auſtraliſchen Sprachen. In 45 afrikaniſchen Sprachen iſt der Vatername mit b, p, f und w gebildet, und zwar lautet er in 29 baba, in 6 ba, in je 3 bawa und aba, in je einer bapa, babi, abba und ubaba. — Nachdem einmal Satzwärter mit den Lippenlauten m und p oder b entſtanden waren, iſt es begreiflich, daß unbewußt und unwillkürlich die Lippen und ihre Thätigkeiten durch Lippenbewegungen, begleitet von vokaliſchen Interjektianen, bezeichnet wurden. Wenn nun Interjektion und Mundgebärde ſehr nahe aufeinander folgten, ſo mußte ein vokaliſcher Laut (die alte Interjektion) und ein Lippenkonſonant entſtehen. Wie beim Kinde ſo beſtanden dieſe Wörter nur aus einem einzigen Vokal und einem Konſonanten, der entweder nur im An- oder Auslaut aber in beiden zugleich ſtand; doch ſcheint auch die Silbenverdoppelung ſehr zeitig entſtanden zu ſein, da ſie in den niederen Sprachen noch häufig iſt, und die umſilbige Bildung. Demnach wären etwa anfänglich folgende Verbindung für a und b möglich geweſen: ba, ab, bab, baba, abab, babab, aba (I, 2, B. D. — 3, B, b — 4, 1 Lautſt.). Auf derartige Vorgänge deuten die Lippenlaute, welche ſehr fernſtehende Sprachen in den Wörtern für Lippe und Mund haben, ſo lat. labium, mhd. leſſe, Negerſprache am Jejiſluſſe bili, im Hauſa leboh lip und im Harrargie láflaf; — gat. munths, indoſtan. muu, lettiſch mutte, malayiſch mulut. Bei der Aufnahme von flüſſiger Nahrung iſt beſonders die Beteiligung der Lippen in die Augen fallend. Nun finden ſich in vielen Sprachen Lautbildungen mit Lippenlauten für den Begriff des Trinkens, ſo indogermaniſch: lat. bibere, griech. πίνειν, ſlav. piti, albaneſ. pit, indoſtan. piwan, nicht indogerm.: ſamojed. bede, kamaſch. bytom, kamſchatk. bigylic, aſſan. ulabungai, katow. opange, malabar. piena, finn. juwwa, kuril wanka, Negerſprache am Jejiſluß emfuku.

Sicherlich fungierte aber auch bereits die Zunge in der Gebärdenſprache, man denke an das Herausſtecken der Zunge als Zeichen der Verachtung. Eine ſpätere Generation konnte nun unwillkürlich darauf verfallen, die Zunge und ihre Thätigkeiten durch Bewegungen der Zungenſpitze, begleitet von vokaliſchen Interjektionen anzudeuten, ſo entſtanden Silben mit Zungenzahnlauten, zunächſt mit n, dann mit dem Zungenverſchlußlaut, aus dem ſich ſpäter d und t entwickelte, und vielleicht ſchon ein dem l und dem Zungen-r ähnlicher Laut, der Vater für ſpäteres l und r. Darauf deuten folgende Wörter mit Zungenzahnlauten hin, indogerm.: griech. γλῶττα, got. tuggo, nordgerm. u. indoſtan. taal, perſ. sabon, kurd. seban, nicht indogerm.: chin. shit, Negerſprache am Jejiſl. ladra, Schilluk lebi = Zunge; in Barghirmi tar = Sprache; deutſch lecken, ruſſ. lakat, lat. lingere, Schilluk nan; deutich lallen, reden, ſagen, griech. λαλεῖν, λέγειν, lat. dicere, loqui; Negerſpr. am Jejiſluß atatu, Nuehr i ronaidj nó, chin. ût. — Auch die Zähne werden am beſten durch ein auffallendes Hinzeigen der Zungenſpitze nach denſelben bezeichnet, ſo indogerm.: gat. tunthus, litan. duntus, lat. Stamm dent, griech. St. ὀδοντ, perſ. dendun, indaſtan. dandan, nicht indogerm. ſamajed. tibe, Negerſpr. Schilluk ledja, am Jejiſl. zi. — Beſonders aber finden ſich in ſehr vielen Sprachen und zwar in ſolchen, deren Verwandtſchaft nicht nachgewieſen iſt, Lautverbindungen beſtehend aus Zungenzahnlauten und Vokalen für den Begriff ‚Eſſen', ſo im Indogerman. Wurzel ad, got. itan, lat. edere; im Ungar. enni, finn. ssüeda, korel. schriezwänna, watjak. siiny, wagul. tem, aſtiak. letal und tajal, tatar. atarga kartalin. ssatschmäli, altekeſek. ditschi, kuthaſil. atschana, tſchetſchen. duar, tuſched. taharj, kaſikum. dukwansa, ſamojed. aurtomdam; mongol. edeku kalmük. ideku, imbatk. dissechi, kamtſchatk. dykishu, mandſchur. dshetere, tangut. sso, chineſ. tsiáh; pampan. afan; jahgan. auf Feuerland atama; auſtral. butina;

Negerspr. Nuehr itchiamt, Schilluk itchamm. — Je gelenkiger aber die Zungenmuskeln wurden, um so mehr konnte die Streckbewegung des Zeigefingers auch eine unwillkürliche Vorwärtsbewegung der Zunge veranlassen, und so konnten Silben wie tatta Begleitungslaute der Zeigegeste und schließlich hinzeigendes Satzwort ‚da ist's' oder ‚s' ist da' werden (I. 2, D). Ursprünglich wurden die artikulierten Laute erst durch begleitende Gebärden zu Darstellungen von Gedanken; allmählich wurden die Gebärden durch Laute ersetzt; die demonstrative Wurzel ist eine demonstrative Gebärde in einen Laut übersetzt.

Um die Nase und ihre Thätigkeiten zu bezeichnen, lag es nahe, die Nasenflügel unter Hervorbringung des Stimmtons zu bewegen, wodurch eine Lautverbindung mit n entstehen mußte, so lat. nasus, pers. u. indostan. nasa, russ. nos, deutsch Nase, Nüster, niesen und in nicht indogerman. Spr. tschud. nurr = ‚Nase', ostjak. nylpil, ‚Nasenlöcher'.

Aber auch von einer anderen Seite bietet sich für die erörterte Ansicht eine Stütze dar. Der einheitliche Ursprung der menschlichen Sprache ist bis jetzt stillschweigend vorausgesetzt worden. Er gründet sich auf folgende Erwägungen: 1. Da die Säugetiere eine Sprache besitzen, so mußte sich bereits bei dem sie psychisch überragenden ersten Menschenpaare eine solche entwickeln. 2. Die vorhandenen Reste der Gebärdensprache sind thatsächlich noch ein Verständigungsmittel für alle Völker. 3) In allen Menschensprachen sind die Laute, aus denen die Wörter bestehen, einander wesentlich gleich; es giebt keine, die nur aus Vokalen und keine, die nur aus Konsonanten bestände. Auch finden sich in allen Sprachen diejenigen Laute, welche fast alle Kinder sehr zeitig unwillkürlich bilden und die ihnen keine Schwierigkeiten beim Sprechenlernen machen, vor, nämlich die Vokale a, u, i, e, o und von den Konsonanten die einfachen labialen und dentalen Nasen- und Verschlußlaute m, n, b oder p, d oder t (I, 1, B. — 2, B. — 4, 1), und wenn es auch nach Luc. Bonaparte 385 verschiedene menschliche Sprachlaute giebt, so sind dies doch zum größten Teil nur Spielarten von etwa 30—50 Grundtypen, je nach der engeren oder weiteren Fassung des Begriffes Spielart, wie das gerundete, das reine und das breite a, das an den Zähnen oder dem Zahnfleisch gebildete t. Da nun diejenigen Konsonanten, welche in den unwillkürlichen Bildungen der Kinder erst später auftreten und deren willkürliche Bildung von vielen erst sehr spät erlernt wird, auch einigen Völkern fehlen, so k den Bewohnern von Tahiti, r den Negern, den meisten Polynesiern, den Chinesen, l den Dialekten von Rurutu, Tubuai und Ravavai, dem Japan., Zend und Armenisch., w den meisten Polynesiern, ſ den Dialekten von Rurutu, Tubuai und Ravavai, den Bakairi in Brasilien und den Sahaptinfamilien in Nordamerika, j und ch den meisten Polynesiern und den Sahaptinfamilien, ſ den Dialekten von Rurutu, Tubuai und Ravavai und den Australiern, sch den meisten Polynesiern, den Sahaptinfamilien, den Dialekten von Rurutu, Tubuai und Ravavai, dem Griechischen, Lateinischen, Gotischen und vielen niederdeutschen Mundarten wie dem Westfälischen, — endlich den meisten Völkern die Schnalzlaute der Buschmänner und Hottentotten; da ferner selbst in der von der Sprachgeschichte zu erreichende Zeit neue Laute entstehen, wie infolge der germanischen Lautverschiebung das ursprünglich gemeingermanische und jetzt noch im Englischen vorhandene interdentale th: so ergiebt sich daraus der Schluß, daß die menschliche Sprache die labialen und dentalen Nasen und Verschlußlaute bald nach den ersten Vokalen, vielleicht gleichzeitig mit e und o und noch vor ü und ö erhielt, hingegen die anderen Konsonanten erst in einer späteren Periode. Die fehlenden Laute werden in den erwähnten Sprachen bei Fremdwörtern ganz nach Art unserer Kinder durch ähnliche ersetzt, so k durch t von den Bewohnern Tahitis, ſ durch p von den Bakairi, r durch l von den Chinesen. Mögen nun diese Laute in manchen Sprachen gar nicht zur Entwickelung gelangt, mögen sie wieder verloren worden sein, was bei den Schnalzlauten das wahrscheinlichste ist, da sie gleich dem entschwundenen gemeingermanischen th von unseren Kindern beim Lallen gebildet werden, so ändert dies für unsere Frage nicht viel. Denn im letzteren Falle würden sie durch ihr Verschwinden beweisen, daß sie den menschlichen Sprachwerkzeugen nicht so fest vererbt sind wie m, n, b, p, d und t, also sich erst später entwickelt haben. Ist doch auch das spät entstandene th von den meisten germanischen Sprachen wieder in den älteren Laut d umgewandelt worden. Ein wenig anders liegt die Sache bei l und r. Beide zugleich fehlen keiner Sprache, schon das weist darauf hin, daß sie Spielarten ein und desselben Lautes sind, wahrscheinlich einer Art des Zungenspitzen-

r oder auch des Lippen-r. Dazu kommt, daß viele Kinder sehr zeitig beim Lallen ein undeutliches r hervorbringen und manche nach Lukens Angabe vom 24 bis 43. Monat r durch einen zwischen r und w liegenden Laut ersetzen. Da g und h hauptsächlich nur im Anlaut von den Kindern gemieden werden, so scheinen sie zunächst nur im In- und Auslaut, wie noch jetzt in den meisten Sprachen das Gaumen-n (ng), gesprochen worden zu sein. Für die Gaumen- und Kehllaute leuchtet ihre spätere Entstehung auch aus einem anderen Grunde ein: Wegen ihrer versteckten Lage mußten Gaumen und Kehle sowie ihre Thätigkeiten später die Aufmerksamkeit des Menschen erregen und zur Bezeichnung veranlassen als Lippen, Zungen, Zähne und Nase. Doch finden sich zuweilen für jene Körperteile und ihre Verrichtungen thatsächlich Gaumen- und Kehllaute, so besonders im Indogermanischen wie außer deutschem Gaumen, Gurgel, Kehle, lat. gula, guttur, faux, griechisch *χάσμα, χρέμμα* ‚Speichel', sanskr. kāta ‚Husten', chardi ‚Erbrechen', kakkhati ‚er lacht', wozu griechisch *καχάζειν* ‚lachen' und lat. cachinus ‚Gelächter' gehört ferner deutsch und russisch krächzen und kŕékat, kreischen und kritschat, ächzen und ochat. — Wie bei den Lippen- und Zungenzahnlauten stellten natürlich sich zuerst nur die Nasen- und Verschlußlaute ein, also ng, g, k. Die Entstehung der Reibelaute aller Artikulationsstellen, sowie der flüssigen Laute l und r läßt sich verschieden erklären. Für spätere Zeiten ist die von w aus u und von j aus i sprachgeschichtlich erwiesen; für r ist die aus a und für stimmhaftes s die aus i und auch aus n möglich, da diese Laute für jene vielfach von den Kindern eingesetzt werden und umgekehrt r in vielen Mundarten zu a wird. Die stimmlosen Reibelaute können aus den Verschlußlauten gleicher Artikulationsstelle entstanden sein, da ja gleichfalls viele Kinder anfänglich diese für sie sprechen. Diese Übergänge können sich rein physisch ohne psychischen Grund nach Art vieler späteren Lautwandlungen vollzogen haben; allein es ist noch ein anderer Erklärungsgrund denkbar.

4. **Hauptstufe: Die Wortschöpfung durch Lautnachahmung** (I, 3, C.). Die flüssigen und die Reibelaute sowie auch der Verschlußlaut k und die Schnalzlaute der Hottentotten haben unverkennbare Ähnlichkeit mit Geräuschen, die der Mensch selbst unwillkürlich hervorbringt, und mit Naturlauten, so w mit dem Blasen und wie auch f mit dem Wehen des Windes, f außerdem noch mit dem Fauchen mancher Tiere, r mit dem Schnarchen, dem Knurren des Hundes und dem durch Reibung aber Zerreißen entstehenden Geräusch, k mit dem Husten und Räuspern, l mit dem Plätschern fließenden Wassers, s mit dem Geräusch, das siedendes, und sch mit dem, das schnell herausströmendes verursacht, außerdem beide Laute nach mit dem Zischen mancher Tiere wie der Gänse und Schlangen, z und tsch mit dem Niesen, wofür thatsächlich die Sanskritwurzel hshu ist. Sie scheinen daher diesen Geräuschen ihre Entstehung oder ihre Entwickelung aus Vokalen, Nasen- und Verschlußlauten zu verdanken. Wie dem Kinde so flößte auch dem Urmenschen zunächst das meiste Interesse das ein, was sich auf die Nahrung bezog; aber gleichfalls wie bei jenem mußte die zunehmende geistige Entfaltung sein Interesse mehr und mehr auch für andere sinnlich wahrnehmbare Dinge entfachen: er mußte auf sein Husten, Lachen, Räuspern, Schnarchen, Niesen, Blasen achten lernen. Sobald er dies einmal that, mußte sich das Erinnerungsbild des Vorganges z. B. beim Husten mit dem des dabei gehörten Geräusches fester und fester verknüpfen. Denn, ‚keine Empfindung trägt eine so große Gefühlserregung in sich als die des Gehörs' (Steinthal). Da er nun bereits Gedanken wie ‚will essen', ‚will trinken' lautlich äußern konnte, was war da natürlicher, als daß die in der Seele auftauchende Erinnerung an den Vorgang unwillkürlich die Sprachwerkzeuge zur Wiedererzeugung des betreffenden Lautes reizte, ganz ähnlich wie früher aus den Empfindungslauten Lock- und Warnungsrufe geworden waren? Indem so der Mensch von ihm selbst hervorgebrachte Geräusche bezeichnete, hatte er schon einen weiteren Schritt in der Entwickelung der Lautsprache gethan, zu der Lautnachahmung. Zwischen der lauten Mundgebärdensprache und der lautnachahmenden bilden die oben erörterten Bezeichnungen für den Gaumen und die Kehle sowie für ihre Thätigkeiten den natürlichen Übergang, so daß man in der That kaum entscheiden kann, ob die Sanskritwurzel ku für ‚husten' dadurch entstanden ist, daß man unwillkürlich mit dem Zungenrücken die Lauterzeugungsstelle zu bezeichnen suchte oder den Naturlaut selbst nachahmte. Nun war nur noch nötig, daß der Mensch nicht bloß von ihm selbst hervorgebrachte, sondern auch auf andere Weise entstandene Töne oder Geräusche

nachahmte. Daß er das that und wie er das that, zeigt das I, 3, C geschilderte Verfahren unserer Kinder besonders das A. Preyers. Sobald die Naturlaute in höherem Grade seine Aufmerksamkeit erregten und seine Sprachwerkzeuge eine gewisse Biegsamkeit erlangt hatten, wurde er, der dem Kinde und Affen an Nachahmungssucht nicht nachstand, halb spielend und unbewußt wie jenes, dazu veranlaßt. Die psychische Verknüpfung zwischen dem Bilde des Gegenstandes und des Lautes trat dann in ganz ähnlicher Weise ein, wie bei der Entwickelung der Lock- und Warnungsrufe gezeigt wurde. Daher blieb ‚seine Schallnachahmung auch nicht ein Reflex der blaßen wahrgenommenen Töne, sondern der in und mit den vernommenen Tönen entstehenden Anschauung des tönenden Wesens' (Lazarus). ‚Diese im Gefühl gegebene Verwandtschaft zwischen Laut und Bedeutung ist der innerste Grund ihrer Verbindung und Assaciation' (Steinthal). ‚Bei den lautnachahmenden Wörtern kann natürlich eine vollkommen gleiche Wiederholung des Gehörten nicht erwartet werden; die Schälle der Natur werden in menschliche Töne übersetzt, und die dumpfen verschwimmenden Tierlaute in artikulierte verwandelt.' Damit war aber die menschliche Sprachentwickelung an einen hochbedeutsamen Wendepunkt gelangt. Für Lautnachahmungen wie mi, womit nach jetzt der Kalmüke unsern Kindern ähnlich die Katze bezeichnet, oder wie die Sanskritwurzel ma ‚blöken' oder wie bü, die vermutliche Urwurzel des griech. *βοῦς* und lat. bos ‚Rind', oder wie ‚Kuckuck, Uhu' machten die bereits vorhandenen Sprachlaute ausreichen, ebenso für die schallnachahmenden Bezeichnungen des Windes, so indisch wa, persisch voat, got. vinds, slav. vetr, lett. vies, lat. ventus, osset. vaad, chines. fen und fung und des Wehens, so got. vajan und russ. wéet. Sicherlich werden aber vielfach unter dem Banne des Nachahmungstriebes die Sprachwerkzeuge nicht blaß zu einer schärferen Gliederung der Laute (Artikulation), sondern auch zu Neu- oder doch Umbildungen bewogen worden sein. Während die alten Laute aus dem Organismus des Menschen herausgequollen waren, wurden diese neuen Lautgebilde durch äußere Vorbilder veranlaßt. Daher erklärt es sich, daß ihre Erlernung unseren Kindern so viel Schwierigkeiten macht und der einen Sprache dieses, der anderen jenes fehlt. Dies gilt besonders von den Zischlauten, die wir lautnachahmend wiederfinden in sy ‚Viper' im Ostjakischen und usch ‚Natter' im Russischen.

Für den einheitlichen Ursprung der menschlichen Sprache kann noch als 4. Grund geltend gemacht werden, daß die der lauten Mundgebärdensprache entstammenden Wörter in vielen und teilweise sehr entfernten Sprachen eine derartige Ähnlichkeit aufweisen, daß sie die Reste einer einzigen Ursprache zu sein scheinen, zumal da sie Gegenstände oder Thätigkeiten bezeichnen, für die naturgemäß und dem Entwickelungsgange der Kindersprache entsprechend eine sehr frühe Bezeichnung zu vermuten ist, so ‚trinken, essen, Mutter, Vater, Mund, Lippe, Zunge, Zähne.' Bei einigen der Schall-Nachahmung entsprungenen Wörtern ist zwar auch eine überraschende Ähnlichkeit vorhanden, so bei denen für Wind; aber vielfach weichen diese in den einzelnen Sprachen wesentlich von einander ab. So wird das Wasser mit Lautverbindungen, welche m, w, l, s oder sch enthalten, bezeichnet. Entschieden ist die mit m die leichteste, aber auch die nahestе, so hebräisch me, arab. mai, assyr. mîja, syr. maju, korák. mimel, tunguf. mu, japan. mids, mandschur. muke, kareisch moetj, in mehreren Negersprr. mema. — Charaktеristischer ist schon für das wallende und wogende Wasser die Bildung mit w nach Art der Wörter für Wind, so got. vato, slav. wodà, litau. wunduo; finn. und karel. wesi, esthn. wessi, ungar. wis, syrän. wa, perm. wa, morduan. wät, mokschan. wéd, tscheremiss. wjiunt, watjak. wu, wogul. wit, suanet. witz, samajed. wit, neuseeländ., auf Markesas und den Gesellschaftsinseln ewäy, auf den Freundschaftsinseln und Waigoo ewai, auf Taura und neukaledon. t-ewäi, auf den Säntwitschinseln ewoy, den Kakosinseln waïi, Negersprr. Dinka fiu, Schillak fio. Dach das strömende und schäumende Wasser kann auch mit s und sch gut bezeichnet werden, so türk. und tartar. ssú, kasikumik. ssin, altekesek awchas. und tscherkessk abardin. ssirre, akuschin. schin, tschuwasch. schiwa, chines. schui, kubatschin. tzyn, lappländ. zjatze, tangut. tschu, kartalin. tschali, imiret. tzschari, mangal. ussu, burät.-kalmük. ussun, jukagir. usche, süd-kamschatk. asamch, pampan. ssabny; Negersprr. am Jeji izi; sanskrit. dsalam. Vereinigt sind w und s im Sanskritwort sava = Wasser, wavon got. saivs ‚See'. Auch ein l-ähnliches r eignete sich zur Bezeichnung des Wassers, wie im griech. *ῥεῖν* ‚fließen' und latein. rivus ‚Bach'.

Die treffendste, aber wohl auch die späteste Lautmalung für das fließende Wasser ist die einiger indogerman. Sprachen mit dem Doppelkonsonanten fl, so lat. flumen, fluere, Fluß, fließen. Wahrscheinlich sind in den ältesten Sprachperioden gar keine Doppelkonsonanten vorhanden gewesen; denn das Kind meidet anfangs die unmittelbare Verbindung zweier Konsonanten, und einige Sprachen, wie das Chinesische, thun dies in Zusammensetzungen jetzt noch. Daher schieben sie, wie manche unserer Kinder in Fremdwörtern Vokale ein, so ward ‚Christus' chines. zu Killissotu, bei den Maori ‚Friedrich' zu wuritarihi, bei den brasilian. Anetö ‚Karlos' zu Karilase. Doch scheinen wie in der Wurzel fl die leichteren Doppelkonsonanten, deren willkürliche Bildung bei vielen Kindern gleichzeitig mit der von s und sch eintritt, nach in der schallnachahmenden Periode entstanden zu sein. Aus den Abweichungen in der Schallnachahmung erhellt, daß die Spaltung der menschlichen Ursprache in verschiedene Sprachen auf dieser Sprachstufe erfolgte; ja selbst die der weißen Rasse in Indogermanen und Semiten scheint schon auf ihr eingetreten zu sein. Die Zahl der schallnachahmenden Wörter ist in den einzelnen Sprachen sehr verschieden: bei denjenigen, die verhältnismäßig eine geringe Weiterentwickelung durchgemacht haben, ‚sehr beträchtlich', was für das Chinesische sogar M. Müller zugiebt, sehr gering dagegen bei den indogermanischen Sprachen, den am weitesten entwickelten. Der schallnachahmenden Bildung haftet also etwas Rudimentäres an. Zur Zeit der Entwickelung der Sanskritsprache hatte sie bereits ihre Blüte hinter sich, und ihre geringe Vertretung in dieser Sprache ist kein Grund, ihre sprachschaffende Kraft vollständig zu leugnen, mag man sich auch über den Grad und die Art ihrer Beteiligung an der Sprachentwickelung streiten. Der Nachahmungstrieb scheint der stärkste sprachbildende Trieb zu sein. Unsere Kinder lassen nach seinem Erwachen nach und nach ihre früheren Wortschöpfungen fallen und ersetzen sie durch immer vollkommener werdende Nachahmungen der von den Erwachsenen gehörten Wörter. Nicht der Vorgang, nur das Vorbild war bei dem Menschen jener Periode anders. Dies konnte aber nur die rings um ihn tönende Natur sein.

Noch in einer anderen Beziehung trat durch die Schallnachahmung eine wichtige Wendung ein. Die Abwesenheit irgend welcher Redeteile in der Ursprache beruht auf der verschwommenen, nicht gegliederten Art der Ideenbildung. Auch die schallnachahmenden Wörter waren ursprünglich Satzwörter, d. h. durch Nachahmung des Kuckucks ward nicht bloß der Vogel, sondern die ganze Situation angedeutet. Doch hatte in der Schallnachahmung der Mensch ein treffliches Mittel gefunden, alle einzelnen Schall erregenden Gegenstände anstatt durch Gebärden lautlich zu bezeichnen. Er war auf den Standpunkt gekommen, von dem die Bibel berichtet, daß er den Tieren Namen gab, und fügen wir hinzu allem, was er für belebt hielt, und dafür galten ihm wie dem Kinde alle Schall erzeugenden Gegenstände; denn der Urmensch faßte alle der Änderung unterworfene Eigenschaften der Dinge als freiwillige Handlungen auf. Ganz wie beim Kinde, dessen Wortschatz erst aus einigen Dutzend Wörtern besteht, war bis dahin die menschliche Sprache im wesentlichen eine Gebärdensprache gewesen; die schon erzeugten Satzwörter waren von nebensächlicher Bedeutung. Von nun an bekam die lautliche Bezeichnung nach und nach das Übergewicht; das Deuten mit dem Zeigefinger ward bei Schall erregenden Gegenständen überflüssig, und die Sprache gelangte auf die namengebende oder denotative Stufe (I, 4, A, b). Daß nicht, wie Lazarus meint, die schallnachahmende Stufe unmittelbar auf die interjektionale folgte, sondern zwischen beiden die Satzwörter schaffende laute Mundgebärdensprache zu setzen ist, zeigt die Entwickelung der Kindersprache deutlich, in der Silben, die das Verlangen nach Nahrung ausdrücken oder von allgemeinem demonstrativem Charakter sind, sich schon zu der Zeit bilden, da selbst durch Dressur die Kinder nicht zur Lautnachahmung zu bewegen sind; so liegen bei A. Preyer zwischen der Bildung des Satzwortes möm und der 1. und zwar unvollkommenen Lautnachahmung tä für tatta 7 Monate. Darauf weist auch die Schwierigkeit hin, die dem Kinde die Lautnachahmung im Vergleich zur unwillkürlichen Lautbildung macht. Wie die Fähigkeit, Hütten zu bauen, Feuer zu machen und Bilder zu malen, so ist auch die Lautnachahmung etwas von dem Menschen Erworbenes, nichts absichtlich Erfundenes, aber etwas, das nach seiner unbeabsichtigten Auffindung absichtlich benutzt wurde. Natürlich vollzog sich auch jetzt erst der Übergang der aus Interjektionen oder lauten Mundgebärden entstandenen Satzwörter in denotative Namen,

so etwa von hu in ‚Tiger' und mam in ‚Mutter'. Nun griffen aber die I, 4, A, c erwähnten Kräfte der Menschenseele in die Sprachschöpfung mit ein, die Phantasie und der logische Trieb, die Einzelerscheinungen in Gruppen zusammenzufassen. Wie A. Preyer schon 5 Tage nach der Erzeugung eines denotativen Namens für ein Rotschwänzchen ihn auf eine hölzerne Kuh übertrug, so wurden auch bei der Menschheit die Bezeichnungen der einzelnen Personen und Dinge sehr bald zu Gattungsnamen. Mam war vielleicht eine Generation hindurch der Name einer bestimmten Mutter, dann wurde es der für jede Mutter: die Menschensprache gelangte auf die konnotative oder verallgemeinernde Stufe.

Natürlich können auch bei Bearbeitung von Stoffen wie von Holz, Steinen, Knochen entstehende Geräusche Wortschöpfungen veranlaßt haben; so scheint die indogermanische Wurzel und wohl auch semitische ar für ‚pflügen' (im griech. ἀροῦν, lat. arare, got. arjan, arabisch arsun = ‚Erde') eine Nachahmung des beim Aufreißen der Erde entstehenden Geräusches zu sein, vielleicht auch die dasselbe bedeutende chinesische ly, weil im chinesischen l für r steht. Da auch unsere Kinder Wörter für Farben mit Wörtern für Schälle verwechseln, so war psychisch ein weiterer Fortschritt in der menschlichen Sprachbildung in der Weise möglich, ‚daß wenn später eine andere Anschauung eines nichttönenden Wesens aufgefaßt wird, welche der eines bereits aufgefaßten und durch Lautnachahmung ausgedrückten tönenden Wesens dadurch ähnlich ist, daß alle übrigen Empfindungen gleich oder ähnlich sind, auch diese Anschauung in Lauten reflektieren wird, welche jener gleich oder ähnlich sind. Und zwar kann diese Ähnlichkeit oder Verwandtschaft des Eindrucks eines nicht tönenden mit einem tönenden, also lautnachahmbaren Dinges, eine zwiefache sein; entweder nämlich können die objektiven Eigenschaften und Verhältnisse der beiden Dinge, oder die Art der subjektiven Erregung des Gefühls die gleichen sein. Was innerhalb der ausgebildeten Sprache in der Wortanwendung geschieht, das ‚kann hier in der Wortschöpfung geschehen (Lazarus). Dieser Wortschöpfung ist die symbolische Humboldts sehr ähnlich: ‚Sie wählt für die zu bezeichnenden Gegenstände Laute aus, welche teils an sich, teils in Vergleichung mit anderen, für das Ohr einen dem des Gegenstandes auf die Seele ähnlichen Eindruck hervorbringen, wie ‚stehen, stetig, starr' den Eindruck des Festen, das sanskritische li ‚schmelzen', ‚aneinandergehen', den des zerfließenden: ‚nicht, nagen, Neid', den des fein und scharf Abschneidenden'. — ‚Nach den ursprünglichen Weisen, wie die Seele von empfangenen Eindrücken afficiert wird, haben die Wahrnehmungen der verschiedenen Sinne für die Seele eine gewisse Ähnlichkeit mit einander, und sie kann demnach fast alle Arten Wahrnehmungsinhalt durch eine Art der Äußerung sich vergegenwärtigen, darstellen und erkennbar machen; daher sie denn um so leichter noch die verschiedenen Arten gegenseitig für einander eintreten lassen kann; so haben wir in der Sprache unzählige Ausdrücke, die von den Eindrücken des Gesichts auf die des Gehörs, des Geschmacks, die auf die des Geruchs übertragen sind. Man spricht von hellen und dunklen Farben und Tönen, von scharfem Geschmack und Geruch u. s. w. Demgemäß ist die Sprachschöpfung auf dieser Stufe eigentlich Lautmalerei, die Laute sind das Element oder der Stoff (die Farbe) der Darstellung, nur daß die Anwendung, also auch Verständlichkeit derselben, fast durchgehends metaphorischer Art ist, und bei weitem mehr von der Gleichheit des subjektiven Eindrucks als der objektiven Beschaffenheit abhängt. Zugleich aber ist der Laut, oder sozusagen, der Lautstoff nichttönenden Sachen gegenüber nur ein ganz abstraktes Element, dessen Bestimmtheit der Bedeutung lediglich von der Form abhängt, welche ihm gegeben wird, und indem nun die Ausprägung der Lautformen sich nach dem Eindruck richtet, den sie auf die Seele machen, wodurch sie einen metaphorischen Charakter erhalten, so sehen wir, daß auch die Schöpfung der äußeren Sprachform, wenn sie auch eine völlig unwillkürliche Erzeugung ist, dennoch schon wesentlich von der Seelenthätigkeit bedingt und von inneren Beziehungen getränkt und genährt ist. — Diese durch die Sprache, durch die Namengebung festgehaltene einseitige Beziehung der vielseitigen Sache, zum Menschen nennen wir die innere Sprachform', und diese besteht ‚darin, daß eine aus mehreren Empfindungen gebildete Anschauung durch ihre Verbindung mit dem Wort in der Seele festgehalten wird, aber so, daß das Wort zwar das ganze Ding bedeutet, aber dennoch nur eine Empfindung, also eine Eigenschaft von demselben ausdrückt; die Anschauung wird also in derselben Weise und Richtung fixiert, in welche sie perzipiert worden ist' (Lazarus).

Es erübrigt noch, die Frage zu beantworten: Wie ist es erklärlich, daß nur noch so wenig deutlich zu erkennende Reste aus den früheren Sprachperioden vorhanden sind? Auch für die Sprache ist das Gesetz anzunehmen, daß das Unvollkommenere durch das Vollkommenere verdrängt wird. So konnten die meisten in den ersten Sprachbildungsperioden entstandenen Wörter wieder durch neue verdrängt werden. Ferner hat die Sprachvergleichung und die Dialektforschung gezeigt, daß die Sprachen in fortwährender Umwandlung und Spaltung begriffen sind. Welcher Laie sieht es wohl den Wörtern ὕδωρ und ‚Wasser' an, daß sie ursprünglich eins gewesen sind? Und schon das süddeutsche net ist sehr verschieden von dem mitteldeutschen nich; in letzterem Falle ist die Spaltung aber nur mehrere Jahrhunderte alt. Welche Veränderungen können daher in Zehntausenden von Jahren vor sich gegangen sein! Nun läßt sich aber geradezu als Grundsatz aufstellen, daß auf je tieferer Kulturstufe ein Volk steht, desto schneller sich seine Sprache umgestaltet. ‚In den wenigen Fällen, wo über diesen interessanten Gegenstand sorgfältige Beobachtungen angestellt werden konnten, hat man gefunden, daß unter den wilden und rohen Volksstämmen Sibiriens, Afrikas und Siams schon 2 oder 3 Generationen hinreichen, um das ganze Aussehen ihrer Dialekte zu verändern.' — — So sind seit Cooks Zeiten 5 von den 10 einfachen Zahlwörtern in der Sprache von Tahiti aus der Sprache entfernt' (M. Müller). Eine weitere Erklärung wird der ganze folgende Abschnitt bieten. Wie dem Kinde vor Erlernung der Muttersprache, so war den Völkern aus Interjektionen, lauten Mundgebärden und Schallnachahmungen ein kleiner Wortschatz erwachsen. In Verbindung mit der Gebärde genügte dieser lange Zeit für den Gedankenausdruck ähnlich wie beim $1^1/_2$-jährigen Kinde. Denn der Gedankenschatz eines Urvolkes ist, so eng, ist auf so wenige, so sinnliche, so leicht mimetisch angedeutete und so rasch aus der ganzen Situation der Sprechenden verstandene Dinge gerichtet, daß er nicht vieler Worte bedarf. Selbst die letzten Stadien des eigentlich Hieroglyphischen zeigen noch wenig entwickelte Abstraktionen. Die Liebe ist noch Verlangen, das Wollen Befehl, die Ehre Furcht oder Lob' (K. Abel). Nun müssen wir aber bedenken, daß bei dem jetzigen Kinde diese natürliche Sprachentwickelung gewissermaßen künstlich und meist unter dem erziehe-

rischen Einflusse der Eltern dadurch abgebrochen wird, daß die gehörten Wörter der Muttersprache die von der Natur gelieferten Vorbilder verdrängen. Wäre dies nicht der Fall, so würden sich unsere Kinder sicherlich viel mehr namentlich schallnachahmende Wörter schaffen. Daraus geht hervor, daß zu Ende dieser Periode der Wortschatz der Völker wesentlich größer gewesen sein muß als der unserer Kinder vor Aneignung der Muttersprache. Annähernd läßt sich seine Größe auf Grund folgender Erwägung schätzen. Bis zu der Zeit, da unsere Kinder von der konnotativen Stufe auf die prädikative gelangen (20. Monat), haben sie sich etwa 250 Wörter angeeignet. Einen ähnlichen Umfang dürfte daher auch in den meisten Sprachen vor Eintritt der Satzbildung und Wortzusammensetzung der Wortschatz erreicht haben. Demnach ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, daß damals fast alle eigentlichen Wortwurzeln schon geschaffen wurden. Ganz erlischt ja wohl die schallnachahmende Sprachschöpfung nie? Was ist aber eigentliche Wortwurzel? Mit der Beantwortung dieser Frage bekommen wir sprachgeschichtlichen Boden unter die Füße. Alle Sprachforscher verstehen unter Wurzeln die ältesten Bestandteile der Sprache, diejenigen Elemente, welche übrig bleiben, wenn man die Wörter aller Ableitungssilben und -laute entkleidet, und zwar sind auf diese Weise im Chinesischen und Hebräischen 500 Wurzeln gefunden worden. Die Zahl der Sanskritwurzeln wurde früher auf 850 oder das Doppelte berechnet, von M. Müller aber nur auf 121. ‚In der neuesten Zeit hat man versucht, diese verhältnismäßig geringe Anzahl von Wurzeln auf noch ursprünglichere Elemente zurückzuführen, und man glaubt aus höchstens 15—20 Grundelementen den ganzen Sprachschatz ableiten zu können' (Lazarus). Mag dies nun auch zu weit gegangen sein, so ist doch anzunehmen, daß unter den früher gefundenen Wurzeln mindestens die Hälfte keine Urwurzeln, sondern schon Weiterbildungen von solchen sind, und daß so der Urwurzelschatz ungefähr die Größe des Wortschatzes unserer Kinder zur Zeit des Beginns der Satzbildung gehabt hat. Über die Art der Existenz der Wurzeln herrscht aber Meinungsverschiedenheit. Nach den einen ist die Wurzel Kern einer Wortfamilie, aber selbst kein Wort. Geiger behauptet: Unsere Wurzeln sind die Urwurzeln nicht, vielleicht ist von keiner einzigen die 1. ursprüngliche Lautform und Urbedeutung noch vorhanden. Nach

M. Müller sind sie phonetische Typen. Nach Whitney verkehrten unsere indogermanischen Vorfahren in einsilbigen Wurzeln mit einander, die wohl Ideen von allererster Wichtigkeit anzeigten, dagegen jeder Andeutung von Beziehungen ermangelten. ‚Ursprünglich findet', wie Wundt treffend sagt, ‚der Begriff einen Ausdruck in der Sprachwurzel, die anfänglich mit dem Wort identisch ist.' Diese ‚hebt irgend ein einzelnes Element hervor, welches dem sprachbildenden Bewußtsein irgend einmal mit vorherrschender Intensität sich eingeprägt hat.' Dies braucht nicht zu den konstanten Bestandteilen der Vorstellung zu gehören, sondern kann ein veränderliches Merkmal sein, (‚Erde' = ‚Gepflügte' oder wohl ursprünglich ‚Geritzte', den Laut a r Gebende). Durch diese Aussonderung eines Vorstellungselementes wird die Entstehung der sprachlichen Begriffssymbole erst möglich. Diese haben ‚eine ursprüngliche innere Affinität zu den Vorstellungen', so daß in den Urzeiten ‚dem redenden Menschen der Sprachlaut irgendwie ein akustisches Bild der Vorstellung selbst war.' Der Laut verdrängte allmählich das herrschende Element und ward ein bloßes ‚Zeichen des Begriffs', dann konnte er auch in ‚abstrakten Bedeutungen verwendet werden.' Ursprünglich bedurfte das Bewußtsein bei jedem Begriff nach eine herrschende Vorstellung, die unmittelbar aus der sinnlichen Anschauung geschöpft ist. Die ursprüngliche Bedeutung der Sprachwurzel ist immer die einer konkreten sinnlichen Vorstellung, anfänglich kennt die Sprache wie das Kind nichts Abstraktes. Die Macht der herrschenden Vorstellungen treibt die Sprachlaute hervor. In der Wurzelperiode der Sprache wurde eine einzelne Nennwurzel ebensowohl an Stelle des späteren Nomens wie des Verbums gebraucht. Die Entwickelung der Kindersprache weist darauf hin, daß die Einheit der Sprache der Satz ist. Die Sprache begann ohne jede Unterscheidung in Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswörtern mit Satzwörtern (I, 4, A, a). Unter diesen scheinen schon einige durch Übertragungen von hinzeigenden Gebärden hervorgegangene Demonstrativwurzeln gewesen zu sein, ähnlich dem t a t t a der Kinder, die Keime für die späteren Für- und räumlichen Umstandswörter. Diese sprachlichen Äquivalente für Raum bezeichnende Gebärden gehören zu den frühesten Wortdifferenzierungen; viel später entstand das Fürwort der ersten Person; denn dem Urmenschen fehlte das innere Selbstbewußtsein. — Wurzeln sind die zu Ende der kannatativen Sprachperiode noch vorhandenen ursprünglichen Satzwörter, mögen sie nun solche geblieben oder zu de- oder konnatativen Bezeichnungen der Dinge geworden sein. Es sind die fertigen Bausteine einer Sprache, die das betreffende Volk vorfand, als es die prädikative Stufe zu betreten sich anschickte. Die meisten dieser Urwurzeln mögen auf dieser dann als Wörter ausgestorben sein, so daß sie thatsächlich nur noch als Kern einer Wortfamilie existierten, wie p a in pater, panis, pappa, p a p p e n.

5. **Hauptstufe: Die Sprachdichtung und Satzbildung.** (I, 4, B.) Lassen sich die 4 behandelten Perioden der menschlichen Sprachentwickelung als wurzelbildende zusammenfassen, so gleicht in der nun zu behandelnden die Thätigkeit des sprachgestaltenden Menschen mehr der des Dichters, der neue Erscheinungen und Begriffe mit alten Wörtern oder deren Verknüpfungen bezeichnet. Hierzu bildet die symbolische Lautnachahmung die Brücke. Der Fortschritt besteht darin, daß ohne irgend eine Veranlassung durch einen Laut lediglich durch Begriffsähnlichkeit ‚die Wörter auf andere neugefaßte Gebiete übertragen' werden, ‚so daß sie neben der engeren eine weitere, neben der speziellen allmählich geradezu eine allgemeine Bedeutung erlangen' (Lazarus). Wenn wir beobachten, wie die Phantasie eines Kindes die schallnachahmende Bezeichnung q u a k, gewonnen durch den Anblick einer auf dem Wasser schwimmenden, quakenden Ente, einesteils vom Wasser auf alle Flüssigkeiten, anderenteils von der Ente erst auf alle Vögel und Insekten, dann auf Münzen, die das Bildnis eines Vogels tragen, und endlich auf alle Münzen überträgt, so werden wir zwar unser Unvermögen erkennen, auch nur die meisten der mannigfaltigen und kühnen Übertragungen der gestaltungskräftigen Phantasie der Völker zu entdecken; doch werden wir es auch für ganz natürlich finden, daß wir verhältnismäßig nur wenigen noch ihre Entstehung durch laute Mundgebärde oder Schallnachahmung anmerken. Zu diesen wenigen gehört die oben erwähnte indogermanische Wurzel ar für ‚pflügen' welche einesteils die weitere Bedeutung erhielt ‚das Meer durchfurchen', dann aber die der Gepflügten, der ‚Erde' (im griech. ἔρα = auf dem Boden, dem ahd. ero = Erdboden), ferner die von mühevoller Thätigkeit überhaupt in unserem ‚Arbeit' und im lat. ars = ‚Kunst'. Das hebräische ‚sein' bedeutende

hana oder haia ist jedenfalls ursprünglich Nachahmung des Atems, desgleichen die indogermanische Wurzel bhu im lat. fui und deutschen ‚bin'. Auch von der indogermanischen Wurzel pa kann ‚schützen' unmöglich die Urbedeutung sein, da sie viel zu abstrakt ist; jedenfalls ist diese aus der Urbedeutung ‚will essen' durch die Begriffsreihen: essen, Speise geben, Hunger stillen, Übles beseitigen' hervorgegangen. — Ganz wie beim Kinde mußte zunächst durch diese mannigfaltige Übertragung eine verwirrende Vieldeutigkeit einzelner Ausdrücke entstehen, wie sie für das Ägyptische, jedenfalls die älteste erhaltene Sprache, Abel nachgewiesen hat. In der ganzen Sprachentwickelung finden sich Spuren der grundlegenden Metapher, d. h. einer einsichtigen Erweiterung von Ausdrücken, die ursprünglich nur sinnliche Andeutungen waren. So hatte der Mensch Sprache vor der Erfindung der Werkzeuge; denn jedes Wort für ein Werkzeug hat vorher andere Bedeutung gehabt, ebenso ist es mit den Wörtern für sittliche Begriffe: ‚gut, schlecht'. Die niedersten Wilden haben auch den niedersten sprachlichen Typus; die Überfülle von Synonymen bei ihnen und grammatische Formen sind nur eine Folge der hoffnungslosen Armut des Abstraktionsvermögens. So haben die Bewohner der Gesellschaftsinseln besondere Wörter für ‚Hundeschwanz', ‚Schafschwanz', ‚Vogelschwanz', aber keines für ‚Schwanz', die Mohikaner Worte für die verschiedenen Arten des Schneidens, aber keins für ‚schneiden', die Australier keins für ‚Vogel, Fisch, Baum', die Eskimos zwar Zeitwörter für ‚Robben fischen, Wale fischen', aber keins für ‚fischen'. die Tasmanier zwar Wörter für jede Art Gummibaum, aber nicht für ‚Baum, hart, weich, warm, kalt' u. s. w. Ein Kurde konnte nicht die Wörter ‚Hand' und ‚Vater' ohne Beziehung auf eine bestimmte Person begreifen.

Jetzt giebt es kein Volk mehr, das wie anfänglich die Kinder, seine Gedanken nur durch einzelne Wörter ausdrückte; alle sind zur Satzbildung vorgeschritten. Je mehr der Wortschatz wuchs, um so mehr mußte das ursprüngliche Verhältns von Gebärde und Lautäußerung sich umkehren, so daß schließlich diese zum Hauptträger des Gedankens wurde, während jene den Charakter einer näheren Bestimmung erhielt. Je mehr ferner die Wurzeln zu Namen für die Einzeldinge und deren Gattungen wurden, um so weniger konnte eine einzelne davon auch unter Zuhilfenahme der ihre Deutungskraft immer mehr einbüßenden Gebärden zur Bezeichnung eines Gedankens genügen. Das natürlichste war, daß wie vom Kinde gegen Ende des zweiten Jahres ein zweites Wort, zunächst als Verstärkung, dann als Ersatz der Gebärde, aushilfsweise hinzugefügt wurde, wobei eine durch Erkenntnis wahrgenommene Beziehung zwischen den bezeichneten Dingen, Eigenschaften, Zuständen oder Handlungen ausgesagt ward. So ward das erste Wort zum Bestimmten oder Subjekt, das zweite zum Bestimmenden oder Prädikat, und es entstand gleichzeitig die sprachliche Satzbildung und die Zusammensetzung von Wörtern, welche beide zunächst noch nicht streng geschieden waren: Die Sprache gelangte auf die prädikative Stufe. Nun war aber schon die Gebärde mit einer Art elementarer Syntax ausgestattet worden; aus der Verbindung von Satzwörtern und Gebärden entwickelten sich allmählich grammatische Formen. Der Urmensch arbeitete sich seine Grammatik aus mit Hilfe der Gebärde und Grimasse. Für letztere beiden bietet die Grammatik Ersatz, sie sterben beim sprechen lernenden Kinde ab. Während der Kindheit der Rasse hing das Wachstum der Lautsprache von den Gebärden ab und wirkte auf diese zurück, vermehrte ihre Menge und ihre feinere Ausbildung, bis die grammatischen Formen genügend ausgebildet waren. Daß die Grammatik aus der Gebärde herausgewachsen ist, beweist die große Ähnlichkeit des Baues der ursprünglichsten Mitteilungsweise der Syntax mit der Gebärdensprache der Indianer und Taubstummen. Die Syntax beider ist eben die Aneinanderreihung nach der von der Ideenbildung geforderten Ordnung. In beiden Sprachen werden an und für sich die Wortklassen nicht unterschieden, da wird z. B. ‚gehen, gehst, ging, Gang, Gänger' durch ein und dasselbe Zeichen oder Wort gegeben (I, 4, A, a). Nur durch die Nebeneinanderstellung wird ein Unterschied zwischen prädikativer, attributiver und possessiver Bedeutung gemacht. Ausnahmslos fehlt die Kopula, häufig auch das Zeitwort. Verhältnis- und Fürwörter werden durch hindeutende Gebärden ausgedrückt, auch abstrakte Ideen werden durch Gebärden gegeben und allgemeine durch Zusammenfassung besonderer, so bedeutet: ‚Hattet ihr Suppe, Gemüse?' ‚Was hattet ihr zu Mittag?'

A. Bildungs- und biegungslose oder isolierende Stufe (I, 4, B, a): Wie die Kinder-

sprache so sind auch alle Sprachen anfänglich isolierend und zwar überwiegend einsilbige gewesen. Dafür spricht auch, daß sich auf beiden Halbkugeln isolierende Sprachen vorfinden; namentlich sind es das Chinesische und die hinterindischen Sprachen, wie Anamisch, Birmanisch und Siamesisch. Hierher gehören wohl auch die polynesischen (Neuseeland, Madagaskar) und melanesischen (Fidschiinseln). Man kann sie in gewissem Sinne Wurzelsprachen nennen, falls man unter Wurzel nicht die Urwurzel, sondern den letzten erkennbaren Stamm versteht, und so dienen sie als lebende Beispiele einer früher allen Sprachen gemeinen Wurzelstufe. Sie sind aller Wortbildung und -biegung, also auch aller Vor- und Nachsilben bar. In ihnen werden die völlig unveränderlichen einsilbigen Stammwörter nebeneinander gereiht und die verschiedenen Redeteile und grammatischen Beziehungen nur durch die Wortstellung und den Redeaccent kennbar gemacht. Ohne Berücksichtigung dieser Unterscheidungsmerkmale ist wie beim Kinde ein und dasselbe Wort Haupt-, Zeit-, Eigenschafts- und Umstandswort. So bedeutet im Chinesischen, wo jedes der 500 Wörter 3 verschiedene Accente hat, je nach der Betonung und Stellung ly ‚Pflug, Pflüger (der Ochse), pflügen', ta ‚Größe, groß, groß machen, werden oder sein', schi ‚Nahrung, essen, ich bin hungrig'. Auch in den polynesischen Sprachen wird ein Wort unterschiedlos als Haupt-, Zeit-, Eigenschaftswort und Partikel gebraucht. Ähnlich war es bei den alten Ägyptern, wo anh ‚Leben, lebendig, leben' heißt. Nach M. Müller konnte früher auch in den indogermanischen Sprachen eine Wurzel ohne Suffixe die Bedeutung verschiedener Wortklassen haben, so yudh ‚fechten, Mittel zum Fechten, Ort zum Fechten, Resultat des Fechtens.' Doch in gewisser Beziehung ist schon im Chinesischen eine Gliederung der Wörter in 2 Klassen vorhanden: in volle und leere Wörter. Erstere können Inhaltswörter genannt werden, weil sie je nach Betonung und Stellung einen Gegenstand, Zustand oder eine Thätigkeit bezeichnen; letztere sind Hilfswörter. Möglicherweise sind diese aus den räumlichen Satzwörtern hervorgegangen; aber auch andere Wörter, die häufig als Hilfswörter verwendet wurden, mußten an Kraft mehr und mehr verlieren und endlich ihr Gebrauch ausschließlich auf jene Verwendung beschränkt werden.

Wie in der Kindersprache, so ist auch in der Sprache der Menschheit die Wortzusammensetzung der Wortableitung vorausgegangen. Denn auch die isolierenden Sprachen haben feste Zusammensetzungen (Juxtapositionen), wiewohl ihnen der die Glieder zusammenschweißende Hauptaccent der unsrigen fehlt.

B¹. Die einverleibende Sprachstufe: In Amerika haben die meisten Sprachen den isolierenden Typus in den polysynthetischen oder einverleibenden umgestaltet. Er herrscht von Grönland bis Chile; ihn hat auch das Baskische. Er besteht darin, daß alle abhängigen oder minder wichtigen Satzglieder meist in verkürzter Form an das den jemaligen Hauptbegriff enthaltende Wort, also an die Hauptwurzel, was sehr oft das Verb ist, angehängt werden.

Im Grönländischen heißt anlisar ‚fischen', peator ‚mit etwas beschäftigt sein', pinnesuarpok ‚er beeilte sich', dagegen anlisar-iartorasuarpok ‚er beeilte sich zum Fischen zu kommen', im Odschilwäischen toto ‚Milch', chominabo ‚eine Weintraube', totoccabo ‚Wein' (Weintraubenmilch wörtl.). Demnach sind die Sätze der polysynthetischen Sprachen eigentlich zusammengesetzte Wörter; diese sind aber nicht fest verbunden, sondern nur für den jeweiligen Bedarf. Das zu bestimmende Wort, Subjekt im Sinne der Kindersprache, bleibt unverändert; die bestimmenden Wörter werden gewöhnlich verkürzt und so gewissermaßen zu jeweiligen Suffixen, ganz ähnlich wie das Kind schwach oder unbetonte Silben wegläßt (I, 4, 1. Lautst. e,—3. Lautst. g). In der Voranstellung des jeweilig wichtigsten Wortes wie überhaupt im ganzen Aufbau des Satzes hat der polysynthetische Typus große Ähnlichkeit mit den Sätzen der Taubstummen; die Einteilung in Subjekt und Prädikat in unserm Sinne ist ihm unbekannt.

Anders war der Entwickelungsgang bei den Sprachen der alten Welt. Schon die Bedeutung brachte es mit sich, daß einige Wörter vorwiegend für Dinge, andere für Handlungen und Zustände gebraucht wurden, so daß sich ähnlich wie beim Kinde die Inhaltswörter mehr und mehr in die beiden Klassen Dingwörter und Zustandswörter gruppierten. Diese Dingwörter (Nomina) hoben sich wohl zuerst als besondere Wortklasse von den anderen Wörtern ab; sie wurden bald als Hauptwörter, bald als Eigenschaftswörter gebraucht; denn im Indogermanischen ist die Genitivendung identisch mit der des Adjektivs,

und im Malayischen, wo der Genitiv noch nicht vorhanden ist, wird er durch die Vorsetzung bezeichnet, welche Stellung dem Adjektiv zukommt. Traten 2 Dingwörter zusammen, so entschied ursprünglich die Stellung, welches von beiden als zu Bestimmendes (Grundwort) und welches als Bestimmendes (genetivisches oder adjektivisches Attribut) aufzufassen sei, ganz wie noch in unseren Zusammensetzungen (Hausvater, Vaterhaus). Sind natürlich auch manche Hauptwörter späteren Ursprungs als die Zeitwörter, so ist es doch wahrscheinlich, daß diese als Wortklasse später hervortraten, da sie bei unsern Kindern zunächst in sehr geringer Zahl auftreten und einige wilde Völker sie gar nicht haben. So sagt ein Dayak für: ‚Er trägt eine weiße Jacke': ‚Er mit Weiß mit Jacke' und für ‚Dein Vater ist alt': ‚Sein Alter, dein Vater.' Und zwar waren die Zeitwörter zunächst Zustandswörter, d. h. vereinigten Zeit- und Umstandswort in sich. Von den Fürwörtern sind die hinzeigenden, die auch beim Kinde zuerst auftreten, die ältesten und möglicherweise zum Teil direkt aus Satzwörtern hervorgegangen; doch waren sie ursprünglich nicht unterscheidbar von Umstandswörtern des Orts wie das tatta unserer Kinder (pronominale Adverbien oder adverbiale Pronomina). Die Bedeutung des persönlichen Fürwortes, das wie beim Kinde viel später auftrat, bekamen vielfach Substantive, die den Begriff ‚Mensch' oder einen Unterbegriff davon hatten; so bedeutet ulun in Lampong ‚ein Mensch', im Malayischen ‚ich', im Kawi nwang ‚Mensch', ngwang ‚ich', das Fürwort der ersten Person ist im Cochin-Chinesischen eigentlich gar kein Fürwort, sondern bedeutet ‚Knecht'. ‚Ich liebe' wird in jener höflichen Sprache ausgedrückt durch ‚Knecht liebt'. Im Chinesischen wird — ‚Mann von wenig Wert', ‚Unterthan', ‚Dummkopf' gebraucht (M. Müller). Älter ist das Sanskritwort mâm ‚mich', als ‚aham ‚ich'; denn wie das Kind betrachtete sich der Mensch früher als Objekt, denn als Subjekt. Noch später entwickelte sich die Kopula. In manchen Sprachen fehlt sie noch heute. Im Ägyptischen wurden dafür hinweisende Partikel, die auch als Artikel gebraucht werden, verwendet, po bei männlichem, to bei weiblichem Subjekt in der Einzahl und ne bei beiden Geschlechtern in der Mehrzahl; im Semitischen, in den turkotatarischen, malayischen, javanischen, madegassischen Sprachen, in denen der Galla und verschiedenen amerikanischen sowie im Baskischen sind es die persönlichen Fürwörter. Auch die Sanskritwurzel as in asmi = ‚ich bin' ist keine Verbalwurzel, sondern hinweisendes Fürwort, wodurch ursprünglich die örtliche Gegenwart bezeichnet wurde.

Die Hilfswörter und die festen Zusammensetzungen des Chinesischen bilden die Brücke zu der $B^2$ anheftenden oder agglutinierenden Sprachstufe (I, 4, B, b). Die Hilfswörter, welche ja bereits als Kennzeichen ihrer Unterordnung eine bestimmte Stellung neben dem Vollwort bekommen hatten, eigneten sich besonders gut zu den festen Zusammensetzungen. In diesen aber steigerte sich für sie die Gefahr, den letzten Rest ihrer Selbständigkeit zu verlieren. Dies ist in der That in den meisten Sprachen der alten Welt geschehen. Hier hat sich ein Teil der ehemals selbständigen Wörter zu Ableitungssilben geschwächt, zu denen vielleicht einige aus räumlichen Satzwörtern entstandene Demonstrativwurzeln kamen. Dadurch trat aber eine strengere Scheidung von Sprachstoff und Sprachform ein. Träger jenes ward die Stammsilbe, Träger dieser die Ableitungssilbe. Nun erst konnte man die Wörter abwandeln; aber wie anfänglich auch unsere Kinder ließ man bei der Wortbildung und -ableitung die Stammsilbe ganz unverändert und klebte die Bildungs- und Ableitungssilben einfach daran. Dem agglutinierenden Typus neigt schon das Tibetanische zu; scharf ausgeprägt haben ihn die tatarischen Sprachen, wozu Mongolisch und das Mandschu gehört, und die türkischen. Auch rechnet man noch dazu das Samojedische, die Dravidasprachen Indiens, die meisten afrikanischen (so die fast nur Präfixe verwendenden südafrikan.), die australischen, welche die Ableitungssilben nur am Ende anfügen, und die malayischen. So ist im Jakutischen un Genetivzeichen, lar das der Mehrzahl, und demnach heißt ‚des Pferdes' ät-un, ‚der Pferde' ätlar-un. Durch die Wortbiegung hoben sich nun auch äußerlich die schon vorhandenen Wortklassen schärfer von einander ab. Die Biegungsfähigkeit kennzeichnete Nomina und Verba den Umstandswörtern gegenüber; die Nomina erhielten in den Biegungssilben für die verschiedenen Fälle den Verben gegenüber mit ihren Person und Zeit angebenden Biegungssilben klar unterscheidbare Merkmale. Selbstverständlich entwickelten sich die verschiedenen Kasus, Tempora und Modi nur nach und nach. Dafür, daß der Vokativ der älteste Kasus ist,

oder vielmehr die früher für alle Fälle gebräuchliche Nominalform auf ihn beschränkt wurde, spricht, daß er in allen indogermanischen Sprachen ursprünglich ohne Suffix, also als eigentlicher Stamm erscheint. In demselben Sinne ist die älteste Verbalform der Imperativ, so daß bei Nomen und Verb der suffixlose Gebrauch auf die Rufform beschränkt wurde, welche ja den Satzwörtern auch in der Bedeutung am nächsten stehen. Als letzte Wortklassen entwickelten sich die Verhältnis- und Bindewörter. Was dadurch gewonnen wurde, zeigen die niederen Sprachen durch ihre Unfähigkeit, den Beziehungsformen prägnanten Ausdruck zu geben. So sagt man im Chinesischen, um den Satz auszudrücken: Die Bedienten sahen einander an: ‚Die Bedienten du siehst mich an, ich sehe dich an.' Die Mandu-Neger, die keine Zeitverhältniswörter haben, stellen anstatt einen Zeitpunkt anzugeben, in welchem etwas geschah, eine Reihe von Begebenheiten dar, innerhalb deren auch das zeitlich zu bestimmende Ereignis liegt; so sagt der Vai für ‚am folgenden Tage': ‚sie schliefen, es war und der Morgen ward hell und die Sonne ging auf, da'. — Bei der Art der Unterscheidung und sprachlichen Apperzeption offenbaren die verschiedenen Sprachen tiefgehende Verschiedenheiten. ‚Die Munda Kolhs in Indien unterscheiden sprachlich keine Geschlechter, wohl aber streng und deutlich (durch Anhängung der entsprechenden Pronomina an Substantiv und Adjektiv) zwischen lebenden und sich bewegenden Wesen als Mensch und Tier einerseits und unbelebten andererseits Pflanzen, Mineralien u. s. w.' Denselben Unterschied machen auch die meisten Indianersprachen. Dagegen kennt nur der indogermanische, der semitische und der ägyptische Sprachstamm die Geschlechtsbezeichnung. Unter den Sprachforschern ist es noch streitig, auf welche Sprachen der Begriff agglutinierend auszudehnen sei. So wird schon im Türkischen das Pluralzeichen je nach der Natur des Vokals im vorausgehenden Nomen in lar oder (bei a, o, u) ler (bei e, i, ü, ö) geändert (Vokalharmonie), und es heißt daher at-lar ‚Pferde', aber adem-ler ‚Menschen'. Mehr schon zu der flektierenden Sprachklasse neigen die tschudischen Sprachen, wozu das Finnische und Ungarische gehören; denn in ihnen wird zuweilen schon die Stammsilbe von der Biegungssilbe beeinflußt. So heißt im Ungarischen az ‚jener, jene, jenes', aber Dativ davon an-nak. Gleichwohl stehen hier die einzelnen Bildungssilben leicht erkennbar nebeneinander, so im Dativ der Mehrzahl az-ok-nak ‚jenen', wo ok Pluralzeichen und nak Dativendung ist.

C. Flektierende oder wurzelwandelnde Sprachstufe (I, 4 B, c): Eine ungleich innigere Durchdringung von Stoff und Form, so daß beide zur unauflöslichen Einheit verschmolzen sind, fand in den meisten Fällen bei den flektierenden Sprachen statt, indem zur Bezeichnung der Beziehungen nicht nur die Bezeichnungslaute (Suffixe) hinzugefügt werden sondern auch der Wurzellaut selbst verändert wird, so beim Ablaut; ‚binde, band, gebunden, Binde, Band, Bund' oder beim Umlaut ‚faoio, feci, Fuchs, Füchse, hoch, höher' oder beim grammatischen Wechsel ‚ziehe, zog'. Bisweilen sind Bildungs- und Biegungssilben miteinander oder der Stammsilbe so sehr verwachsen, daß sie nur schwer zu unterscheiden sind. Dies erklärt die so sehr abweichenden Ansichten über die Zahl der indogermanischen Wurzeln wie auch die Konsonantenhäufungen in den slavischen und germanischen Sprachen. Sicherlich sind diese anfänglich wie beim Kinde (I, 4, 1. Lautstufe c und 2. Lautstufe c, d, e u. f) fast gar nicht vorhanden gewesen, und das Zusammentreffen von 2 Konsonanten ist erst später durch Ausfallen von Vokalen wie ‚Gnade' aus g e n a d e eingetreten; auch die indogermanische Wurzelerweiterung durch einen Konsonanten, wie im griechischen *στίζω* (steche) aus älterem tig (im Sanskrit = ‚scharf sein'), ist wohl ursprünglich ein agglutinierender Vorgang gewesen, indem an de Wurzel eine ganze Bildungssilbe trat, die aber später ihren Vokal einbüßte.

Zu den flektierenden Sprachen zählen nur 2 Sprachenfamilien: die indogermanische und die semitische. Semitische Sprachen sind: Arabisch, Phönizisch, Hebräisch, Chaldäisch, Syrisch und Äthiopisch. Die unterscheidenden Eigentümlichkeiten des Semitischen gegenüber dem Indogermanischen sind 1. die Trikonsonanz und Mehrsilbigkeit seiner Wurzeln, wodurch ihm zu großer Anwachs der Wörter durch Zusammensetzung und Bildungssilben verwehrt ist, und 2. die Erscheinung, daß Konsonant und Vokal nicht zusammen die Bedeutung der Wörter enthalten, sondern fast ausschließlich die Bedeutung den Konsonanten, dagegen die Beziehung den Vokalen zugeteilt wird.

Zu den indogermanischen Sprachen gehören: die indische mit dem Sanskrit, die eranische

(baktrisch-persische) mit dem Zend, dem Kurdischen Afghanischen, Armenischen und Ossetischen, die griechische und italische, woraus die romanischen Sprachen entsproßten, die keltische, die germanische (Gotisch, Deutsch, Holländisch, Englisch, Schwedisch, Norwegisch, Dänisch, Isländisch), die lettische mit dem Litauischen und Altpreußischen, die slavische.

Die flektierenden Sprachen zeichnen sich aus durch einen ungeheuren Formenreichtum; so bietet ein griechisches Zeitwort, durch alle Genera, Tempora, Modi, Personen u. s. w. durchkonjugiert, mit den Kasus der Partizipien 1300 Formen dar. In den flektierenden Sprachen gestalteten sich Stamm- und Sproßformen der Wortwurzeln, ‚teils um neue angeschaute Dinge mit einem Worte von derselben Wurzel zu belegen, mit deren Anschauung es Ähnlichkeit hat, teils um die mehreren Dinge, Thätigkeiten und Eigenschaften, welche in einer Anschauung nach ungemischt zusammen waren, jedes besonders zu bezeichnen. Eine Wortbildung von der ersteren Art ist es, wenn der Wolf (ursprünglich der Zerreißende) mit einem Wort aus der schon vorhandenen Wurzel ‚zerreißen' benannt wird. So bedeutet Mond: der Zeitmesser; Sonne: der Erzeuger . . Von der zweiten Art ist, wenn z. B. aus der einen Wurzel, welche die mannigfaltige Anschauung des Fliegens bezeichnet hatte, nunmehr die Wörter ‚Vogel (der Fliegende) Flügel (das Mittel oder Glied des Fliegens), Flug' (die Thätigkeit des Fliegens), dann weiter die Adjektive ‚fliegend, geflügelt' u. s. w. gebildet werden. Für die bestimmte Anschauung dieses Tieres, des Wolfes, wird also hier kein Sprachelement geschaffen, vielmehr wird die Anschauung, indem sie perzipiert wird, zugleich apperzipiert von der allgemeineren Anschauung des Zerreißens, und der Wolf wird nun, obwohl wir zugleich seine Gestalt, Größe, Farbe, seinen Lauf u. s. w. sehen, aufgefaßt bloß als der Zerreißer. Die gegenwärtige neue Anschauung wird also angeknüpft und als identisch gefaßt mit einer früheren, die bereits in ein Wort gefaßt war, und dies wird demnach mittelbar, vermöge der Apperzeption, daran geheftet' (Lazarus). Auf diese Weise mußte eine Überfülle von gleichbedeutenden Ausdrücken entstehen. ‚Die Sonne konnte die glänzende, warme, goldene, der Erhalter, der Zerstörer, der Wolf, der Löwe, das Himmelsauge, der Vater des Lichtes und des Lebens genannt werden'. Das Kamel wird mit 5744 Wörtern bezeichnet. ‚Für ‚Löwe' haben die Araber 500 und für ‚Schwert' gar 1000 Wörter; und im Isländischen soll es für Insel 120 Namen geben' (M. Müller). — Nun begann ein Kampf ums Dasein unter den Wörtern; daß in ihm die jugendkräftigeren siegten, die meisten Urwörter aber vernichtet wurden, und so eine vollständige Umwälzung des Wortschatzes sich vollzog, ist begreiflich. Daraus geht hervor, daß selbst Sanskrit und Zend einen jugendlichen Charakter tragen müssen, und es Unrecht ist, die naturgemäße Entwickelung der Urwurzeln, wie wir sie an den Kindern und in den niederen Sprachen beobachten, nur deshalb zu leugnen, weil die flektierenden Sprachen dafür dürftiges Beweismaterial liefern. — Die Biegsamkeit der Sprache und die Überfülle des Wortschatzes kam einem Bedürfnisse entgegen, das bei den dem Kindesalter entwachsenen Völkern immer stärker werden mußte, nämlich dem Bedürfnis nach abstrakten Wörtern. Alle Abstrakta haben entweder auf dem Wege der Übertragung ihre jetzige Bedeutung erlangt oder sind von Konkreten abgeleitet. Ersteres wird erläutert durch die begriffliche Reihenfolge von griechischem ἄνεμος ‚das Wehen', lat. anima ‚Atem' und animus ‚Seele'; letzteres durch die Ableitung des gotischen saivala ‚Seele' vom Stamme saiv, der im Sanskritwort sava ‚Wasser' und im got. saivs ‚See' belegt ist.

D. Die analytische oder auflösende Sprachstufe: Nun zeigt uns aber die Sprachgeschichte einen wunderbaren Kreislauf in der Entwickelung der Sprache. Gerade die innige Verschmelzung der Bildungs- und Biegungssilben mit der Stammsilbe mußte allmählich auf Gestalt und Bedeutung jener abschwächend wirken und die Sprache veranlassen, zu anderen Hilfsmitteln für die Bezeichnung der grammatischen Beziehungen zu greifen, und dies waren, wie im Chinesischen bereits, Hilfswörter und Wortstellung. Schon wir Deutsche sind bei der Wortbiegung viel mehr auf Geschlechts- und Fürwort angewiesen und viel beengter in der Wortstellung, als es im Gotischen und Altdeutschen der Fall war. Noch mehr gilt dies dem Sanskrit, Altgriechischen und Lateinischen gegenüber für die Prakrit-Idiome, das Neugriechische und die romanischen Sprachen. Man nennt sie daher, wie auch das Englische, analytische, weil sie sich in rückläufiger Bewegung wieder der Auflösung zuneigen. In ihnen waltet also das Prinzip, Bedeutung und Be-

ziehung isoliert auszudrücken; doch unterscheiden sie sich von den isolierenden Sprachen, abgesehen von den im Absterben begriffenen Biegungsresten, durch den Reichtum an Voll- und Hilfswörtern, da beider Zahl durch den Zusammenschweißprozeß der Wortbildung und -biegung beträchtlich vermehrt worden ist.

Wiewohl die 4 Haupttypen der noch vorhandenen Menschensprachen als aufeinander folgende Sprachstufen aufzufassen sind, so kommt doch der eine mehr jener, der andere mehr dieser Rasse zu. Die rote ist in der Ausbildung des polysynthetischen Typus ihren eigenen Weg gegangen. Dem konservativen Charakter der gelben entspricht es, daß gerade ihr befähigster Zweig den einsilbig-isolierenden allerdings in wunderbarer Vollendung gewahrt hat; die weiße zeigt sich auch dadurch als die intelligenteste, daß bei ihr die sprachliche Entwickelung am weitesten gelangt ist. Der leicht zu überschauende agglutinierende Sprachbau paßt zur Sinnlichkeit der schwarzen und malayischen. Eine lebende Sprache ist wie jeder Organismus in allmählicher, aber steter Wandlung begriffen, die jedoch auf ihrem gesamten Sprachgebiet nicht gleichartig, sondern verschieden vor sich geht und dadurch die Klüftung in mehrere Mundarten bewirkt, welche sich dann besonders bei eintretender Trennung des Volksstammes oder bei dem gegenseitigen Verkehr sehr erschwerender Beschaffenheit des Landes zu selbständigen Tochtersprachen entwickeln. Wenn wir von irgendeinem Orte aus, und läge er auch mitten in einem Hauptdialekte drinnen, nach irgendeiner Richtung nur einige Meilen weit wandern, so werden wir in der Mundart kleine sprachliche Unterschiede bemerken, ähnlich wie zwischen den indogermanischen Wörtern für ‚Mutter' altindisch mâtâ, latein. mater, griech. μήτηρ, altniederdeutsch môdar. Zu den Zeiten, als in der indogermanischen Sprache noch nicht die geringsten mundartlichen Unterschiede vorhanden waren, bildeten die Urahnen des indogermanischen Volkes, ähnlich wie die des jüdischen noch unter Jakob, nur eine eng zusammenhängende Nomadenhorde. Als dieselbe sich dann in mehrere teilte, die ihre Weideplätze mehrere Meilen voneinander entfernt suchten, da spaltete sich auch allmählich die einheitliche indogermanische Sprache in mehrere Mundarten, die voneinander zunächst nicht mehr abwichen, als es bei den jetzigen obersächsischen Mundarten der Fall ist. Da jedoch die Spaltung der Horden und später der Völker immer weiter ging und immer mehr ursprünglich gemeinsame Formen von dem stetig wirkenden Lautwandel ergriffen wurden, so mußten auch die ehemaligen Mundarten je länger, je mehr den Charakter einer Sprache annehmen. Ähnlich war es bei den anderen Sprachenfamilien; so erklärt sich die Mannigfaltigkeit der Sprachen. Nach Fr. Müller giebt es gegenwärtig etwa 100 Sprachenfamilien, wovon 57 nicht miteinander in Verbindung zu bringen sind, und über 1000 einzelne lebende Sprachen, von denen keine den Angehörigen der anderen verständlich ist.

Sehr verschieden ist bei dieser fortwährenden Umgestaltung einer lebenden Sprache der Grad des Einflusses, den der einzelne hat. Man denke an Luther und Goethe und einen wortkargen westfälischen Bauern! ‚In der Urzeit wird die Meisterschaft des Wortes — immer die Sprache auf ihrer Stufe und proportional gedacht — nicht weniger selten und deshalb ihr Wert um so viel höher gewesen sein. Als die geistigen Führer, als die Denker, Seher und Lehrer mußten diejenigen gelten, welche zuerst das vormals Unsagbare zu sagen wußten. Und gesteigert scheint mir je früher desto mehr die Übergewalt dessen, der das rechte Wort zu finden wußte; das rechte Wort! dasjenige nämlich, das auch heute noch, nach aller vollkommenen Klassizität und nach aller Verbreitung sprachlicher Bildung, seine Wirkung nicht verfehlt, das Wort nämlich, das zugleich neu und dennoch allen verständlich, weil allen aus der Seele, das heißt aus Apperzeptionen geschöpft ist, für welche in ihnen allen die Elemente liegen .. Die begabteren Individuen eines Volkes sind ihm Auge in der Wüste chaotischer Naturanschauung, Ohr, um die Geheimnisse des Innern zu erlauschen, Mund, um ihnen Ausdruck zu geben. Das feinere Geäste und die zartere Blüte auf der Sprachschöpfung ist, wenngleich aus dem Sprachstamme sich entfaltend, doch gewiß das Werk nicht des ganzen Volksstammes, sondern jener vordringenden, bevorzugten Geister gewesen.' (Lazarus.)

E. Spracherfindung: Unzweifelhaft befinden wir uns noch in der Periode der Sprachdichtung. Aber doch tauchen bereits Spracherfindungen in des Wortes eigenem Sinne auf. Die technischen Bezeichnungen neu erfundener Gegenstände, ebenso die amtlichen wie ‚postlagernd' und die Übertragungen von Fremd-

wörtern sind meist die Schwergeburten des klügelnden Verstandes, selten die blitzartigen Schöpfungen der dichtenden Phantasie, und nicht immer merkt man das ihnen an. Eine Erfindung großen Stiles ist das Volapük. Daraus geht zum mindesten hervor, daß der Verstand des Kulturmenschen dazu fähig ist, Sprache zu erfinden, und weder ist die Möglichkeit ausgeschlossen, daß die Kulturvölker früherer Zeiten sich einzelne Wörter thatsächlich erfunden haben, noch daß die späterer Zeiten sich einer künstlichen einheitlichen Weltsprache als Verkehrsmittel bedienen werden.

**Litteratur:** Zu I: 1783: D. Tiedemann, Memoiren eines 2jährigen Sohnes (im Auszug neu von Perez 1881). — 1827: Degerando, L'éducation des sourds-muets do naissanco, 1. Bd., Paris. — Mad. Neckor de Sanscure, Education progressive, comment les enfants apprennent à parler. — 1844: Buffon, Oeuvres complètes. Paris IV, S. 68 u. 69. — 1847: B. Goltz, Buch der Kindheit. 4. Aufl. Berlin, S. 22—31. — 1851: Löbisch, Entwickelung der Seele des Kindes. — 1856: B. Sigismund, Kind und Welt. Braunschweig. — 1859: Kußmoul: Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen. Leipzig. — Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik IV, VIII, XVIII, XIX. Dresden. — 1862: Meyer, Das Kind, Leipzig; — Morgenblatt Nr. 35 u. 36, A. Keber, Zur Philosophie der Kindersprache (selbständig 1868 u. 1890, 3. Aufl.). — 1866: Guys Hospital Reports. London: The Teeth as passive organs of speech. — 1868: Jung, Gedanken über die menschliche Sprachaneignung, Jena; — Montly Journal of Psychological Medicine, Hun, Singular development of Language in a Child. — 1870: Jonrnal Victoria-Institut, Morshead, on compar. psychology; — H. Taine, De l'intelligence, Paris. — 1871: Löbisch, Die Sprache des Kindes, Wien. — Transactions of the American Philological Association 1875—1877: Holden, Observations on Infants, — 1877: On the Vocabularies of Children under two years of age, S. 58, — 1880: Humphreys, A Contribution to Infantile Linguistics, S. 5. — 1876: Semmig, Das Kind. Leipzig, 2. Aufl. — Sommerfeld, Die psychischen Elementarprozesse zwischen den Vorstellungen und die Sprache. Glogau. — 1877: Kußmaul, Störungen der Sprache. — Ireland, On Idiocy & Imbecility. London. — Mind, London 1877: S. 285 Darwin, A biographical Sketsch of an Infant (deutsch: Darwins gesammelte kleinere Schriften, Leipzig); II. S. 252 Taine, Acquisition of Language by Children; III. S. 392 Pollock, The Infants Progress in Language; VI. S. 104 Champneys, Notes on an Infant; XVI. S. 498 Donovau, Festal Origin of Human Speech. — 1878: Rösch, Die Sprache das Bild der Seele, Heilbronn, Schulprogr. 480; — Perez, Les trois premières années de l'enfant, Paris, 1892, 5. Aufl. — 1879: Allgemeine Schulzeitung. Lange, Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen; — Deutsche Revue III, Vierordt, Die Sprache des Kindes. — 1880, Wolff, Logil und Sprachphilosophie, Berlin; — Strümpell, Psychologische Pädagogil, Leipzig; — Kosmos, Zeitschr. 1880: F. Schultze, Die Sprache des Kindes (selbst. Leipzig 1887); — 1882: VI. Bd. XI, S. 342 u. 430: Lindner, Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwickelung der Sprache des Kindes (auch im 12. Jahresber. des Lehrerseminars Zschopau). — Proc. Amer. Philol. Ass. 1880, S. 18, Haldeman, Note on the Invention of Words. — 1881: Egger, La parole interieure, Paris; — Journal of psychologicial medicine and mental pathology, London VII, 1 T., S. 62 Wyma, The mental development of the infant of to-day. — 1882: Preyer, Die Seele des Kindes, Leipzig, 4. Aufl. 1895; — Potter, Speech and its Defects, Philadelphia; — Amer. Social Science Ass. Boston, Jan. S. 52. Talbot, Papers on Infant development. — 1883: Goldammer, Das Buch vom Kinde, Berlin. — 1884: Eng. Illus. Mag., Nov. Sully, Baby Linguistics. — R. Moffat, Missions travels. — 1885: Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises, Annaberg, 2. Abt., 5 S.; — Studies in History and Psychology, Edinburgh, Ireland, The Biot upon the Brain. — 1885—1887: Trans. Philol. Soc. London, Titian, a Study of Child Language. — 1887: Roß, On Aphasia, London; — Babyhood, May, Canfield, The Development of Speech in Infants. — Proc. Canadian Institute, 1887—1888, VI. Hale, Development of speech. — Trans. Royal Soc., Canada, 1X. Hale. Language as a Fest of Mental Capasity. — 1888: 17. Annual Report of the Kansas City Public Schools, Weeks; — Heydner, Zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens, Nürnberg; — Educ. Sept. and Oct., Noble, Child Speech and the Law of Mispronunciation. — Sully, Outlines of Psychology. — 1889: Jacobi, Physiological Notes on Primary Education and the study of Language, New York and London. — Journal of Mental Science, London 1888—1889: Robertson, Reflex speech; Jan. 1889: Sainsbury, Case of difficulty of speech, Jan. 1891; Lancet 1891; I—601; Warren, in defective Speech and Deafness Hadden, On Certain defects of Articulation in Children. 1894: Ireland, Faculty in Disease. — 1890: Bateman, Aphasia and Localization of the Facnity of Speech, London; — Stiehter, Das Lied als Gefühlsausdruck, Altenburg; — Scott, Remaks on Education of Idiots; — Am. Anthrop., July, Chamberiain, Notes on Indian Child Language. — 1891—1892: Revue de Linguistique, Paris, G. Deville. — Egger, Observations et reflexions sur le developpment de l'intelligence et du langage chez les enfants. — Seit 1891 Medizinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheillunde, Berlin, so Jan. S. 38 u. a. — Science, New York 1891, 25. Sept., Kirkpatrick, How Children Learn to Talk; Vol. 22. S. 303. — Chrisman, Secret Language of Children; 1892, 26. Aug. The Progress wade in Teaching deaf Children to Read Lip Talk, in the United States and Canada; 1893, 3. May, XXI. S. 526. Stevenson, The Speech of Children. — 1891: Siegert, Periodicität in der Entwickelung der Kindesnatur, Leipzig; — Med. Press., London, Lubbock, Postgraduale Lektures on Anomalies of Speech in Children; — White and Golding-Bird, London, Two Cases of Idioglossia; — Peda-

gogical Seminary, Worcester, Mass., I, S. 127 Hall, Notes on the Study of Infants; 1892: II, S. 397 Chrisman, The Hearing of Children; 1896: III, 3, S. 424 Lukens, Preliminary Report on the Learning of Language; u. a. — Am. Journal of Psychology, I, S. 702 Wiltse, Sound Blindness; III Observations on General Terms; 1892: V, S. 116 Chamberlain, Some Points in Linguistic Psychology; VI, S. 107 Tracy, Language of Childhood. — 1892: Bourdon, L'expression des emotions et des tendances dans le langage, Paris; — Samson, Life and Education of Laura Dewey Bridgman, Boston; — Verein für musikalische Wiss., II Wilkes, On normal Echolalia. — 1893: Romanes, Die geistige Entwickelung beim Menschen, Deutsch Leipzig; — Preyer, Die geistige Entwickelung in der ersten Kindheit; — Mother's Nursery Guide, Febr., Allen, Notes on the Development of a Child's Language; — Add. and Proc. Intern. Cong. of Ed., Chicago, Tracy, The Language of Children: — Hartwell, Application of the Laws of Physical Training. — 1893—1894: Univ. of California Studies, Berkeley, I. 1 u. 2 Shinn, Notes on the development of a Child. — Smithsonian Contributions II Lieber, The Vocal Sounds of Laura Bridgman. — Dittes Repertorium, Grabs. — 1894: Perez, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens, übers. v. Ufer, Langensalza; — Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler; — Wyllie, The disorders of Speech, Edinburgh and London. — Talks on Pedagogics, New York, Parker, Hearing Language, Reading, Speech and Writing u. s. w. — Psychological Review, New York, I, S. 63 Dewey, The Psychology of the Language of Children; 1894: Jan. 1, S. 63 The Psychology of Infant Language. — Educational Review, New York, VII, S. 467 Salisbury, The Child's Vocabulary; 1895: IX, S. 52 Chrisman, One Jear with a Little Girl; — seit 1894: Transactions of The Illinois Society for Child Study, Chicago, New York. — 1895: Meringer und Mayer, Versprechen und Verlesen, Stuttgart; — Westermanns ill. deutsche Monatshefte 471 Gutzmann, Die Sprachlaute des Kindes und der Naturvölker; — Gartenlaube 38 Haug, Taubstumm geworden; — Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten, Stuttgart, III, 11, S. 125 Franke, Beobachtungen über die Sprachentwickelung bei Kindern und daraus geschöpfte Vermutungen über die Sprachentwickelung der Menschheit; — Baldwin, Mental development in the Child and the Race, New York; — Egnton, New York, defective Speech and Deafness; — Tracy, The Psychology of Childhood, Boston, Mass.; — Mc. Clure's Magazine, April Maurier. — 1896: Curtis, New York, Voice-Building and Tone-Placing; — Chamberlain, The Child and Childhood in Folk-Tought, New York. — Howard. The Child Voice in Singing, New York; — Sully, Studies of Childhood, New York; — Herbart-Year-Book, Bloomington, Illinois, II Lukens, A Point of Difference in Race and Indional Development; — Daheim, 34. Hecke, Helene Kelter; — The Childstudy Monthly, Chicago-New York, II, 1 u. a. — 1897: G. Hempl, University of Michigan, The Speech of My Children. — (Vergl. auch unter II Lazarus u. Steinthal und die Zeitschriften.)

Zu II: Plato, Kratylos (dazu Lersch, Sprachphilosophie der Alten, Bonn 1838—41: Deuschle, Die platonische Sprachphilosophie, Marburg 1852; Steinthal, Geschichte der Sprachwissenschaft bei den Griechen und Römern 1862—63; Abhandlungen der Königl. Gesellschaft d. Wissenschaft zu Göttingen, 1866, 12. Bd., S. 189 Benfey, Über die Aufgabe des Platonischen Dialogs Kratylos; Eckstein's Ausg. von Voß Ars gramm., de analogia et anomalia). — Um 1200: Duns Scotus, Gramm. Speculativa (dazu Österr. Ak. d. W. 1877, Bd. 85, S. 545; Werner, Die Sprachlogik des Johannes Duns Scotus). — 1693: Ludovici, De fonte linguarum communi, Lipsia. — 1694: Morinus, Exercitationes de lingua primaeva. — Um 1700: Vico (dazu Zeltschr. f. Völkerpsych. VI, 453 Ebertn); — Kipping, De lingua primaeva; — Honert, Diss. do lingua primaeva secundum narrationem Mosis. — 1717. Leibnitz, Collectanea etymologica IX. — 1739: Schuttens, Excursus I ad caput primum viae veteris — de lingua primaeva. — 1766: Süßmilch, Versuch eines Beweises, daß die erste Sprache ihren Ursprung nicht von Menschen, sondern allein vom Schöpfer erhalten habe, Berlin. — 1768: Herder, Fragmente, 2. Ausg., 1. Samml. (H. Werke XIX, S. 21 u. 380.) — Rousseau, Sur l'inégalité parmi les hommes. — 1771: Tiedemann, Versuch einer Erklärung des Ursprungs der Sprache. — 1772: Herder, Abhandlung über den Ursprung der Sprache, 1789, 2. Aufl., Hempel, H. Werke XXI, S. 17; — Hamann, Des Ritters von Rosencreuz letzte Willensmeinung über den göttlichen und menschlichen Ursprung der Sprache; — Tetens, Abhandlung über den Ursprung der Sprache und Schrift. — 1773: Zobel, Über die verschiedenen Meinungen der Gelehrten vom Ursprung der Sprache; — Unbek. Verfasser, Entwurf der ältesten Erd- und Menschengeschichte, nebst einem Versuch, den Ursprung der Sprache zu erklären. — 1774: Essay synthetique sur l'origine et la formation des langues. — 1776: Philosophische Aufsätze Jerusalems, herausgeg. von Lessing: Daß die Sprache dem ersten Menschen durch Wunder nicht mitgeteilt sein kann. — Hamanns Schriften IV, S. 37; Philologische Einfälle und Zweifel über eine akademische Preisschrift. — 1782: Rüdiger, Grundriß einer Geschichte der menschlichen Sprache. Leipzig. — 1784—85: Mondoddo, Von dem Ursprung und Fortgange der Sprache, übersetzt von Schmidt. Riga. — 1788: Michaelis, De origine linguae, Viennae; — Fremling, Diss. de sermone naturali, Lund. — 1795: Roth, Antihermes oder philosophische Untersuchungen über den reinen Begriff der menschlichen Sprache und die allgemeine Sprachlehre; — Phil. Journ. I, Fichte, Von der Sprachfähigkeit und dem Ursprunge der Sprache (F. Werke, III. Abt., 3. Bd.). — 1805: Bernhardi, Anfangsgründe der Sprachwissenschaft. — 1813: Frank, Fragmente eines Versuchs über dynam. Spracherzeugung. Nürnberg. — W. v. Schlegel, Observations sur la langue et Litterature provençales. — W. v. Humboldt, Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau. — 1816: Bopp, Konjugationssystem der Sanskritspr., 1820 engl. Ausg. — W. v. Humboldt, Über das Entstehen der grammatischen Formen und ihren Einfluß auf die Ideenentwickelung. — Murray, History of the European languages. — Abhandlg. der Berliner Akad. der Wissensch. 1820—21: W. v. Humboldt, Über das vergleichende Sprachstudium.

— 1826: Schmitthenner, Ursprachlehre. — 1827: Becker, Organismus der Sprache, Frankfurt a. M., 2. Aufl. 1841. — 1830: Hoffmeister, Erörterung der Grundsätze der Sprachlehre, 2 Bde. — 1831: Wüllner, Über Ursprung und Urbedeutung der sprachlichen Formen. Münster. — 1833: Bopp, Vergleichende Grammatik, 3 Bde., Berlin, 3. Ausg. 1869—71; — Pott, Etymologische Forschungen, Lemgo u. Detmold, 2. Aufl. 1859—73, 5 Bde. — Reimnitz, Über die Geschichte der Sprache. Potsdam. — 1834: Rimm, Die natürliche Entstehung der Sprache, Erfurt; — Rosenheyn, Über die Onomatopöie. — 1836: W. v. Humboldt, Über die Kawisprache, Einleitung: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues, neu 1898 von Pott, in W. v. Humboldt und die Sprachwissenschaft, Berlin, 1. Bd.; — Rapp, Versuch einer Physiologie der Sprache. Stuttgart. — 1837: Emerson, Essays, Natur (1876 Schmidt, Neue Essays von Emerson). — 1839: Bergmann, De linguarum origine, Argent. — 1842: Sarzeniawa, Wortforschungslehre d. poln. Sprache. Lemberg. — 1845—62: Alex. v. Humboldt, Kosmos I. Stuttgart. — 1846: Gaugengigl, Der göttliche Ursprung der Sprache. — 1848: Steinthal, Die Sprachwissenschaft W. v. Humboldts, Berlin. — Schelling, Einleitung in die Philosophie der Mythologie. — Derf., Vorbemerkungen zu der Frage über den Ursprung der Sprache (Sch. Werke I, 10, S. 419). — 1851: Abhandl. der Berliner Akad. der Wissenschaft: J. Grimm, Über den Ursprung der Sprache, selbst. 1866: 6. Aufl., Berlin, J. Gr. Kleinere Schriften I, S. 255; — Steinthal, Der Ursprung der Sprache, Berlin, 1877: 3., 1888: 4. Aufl. — 1852; Berliner Akad. Buschmann, Über den Naturlaut: — Bolza, Vocabolario geneticoetimologico d. lingua italiana. Vienna. — 1853: Worlitschek, Über die Entwickelung der Sprache und Rede. Landshut. — 1854: Weindolz, Zur Erklärung des Ursprungs und der Bedeutung des Worts; — V. Bunsen, Outlines of the Philosophy of universal Hist., appled to Lang., London. — 1855: Steinthal, Grammatik, Logik und Psychologie. — 1856: Heyse, System der Sprachwissenschaft, Berlin; — Pott, Die Ungleichheit menschlicher Rassen. — 1856—64: Lotze, Mikrokosmus, Leipzig, III, 4. Aufl. 1888. — Seit 1856: Kuhn, Beiträge zur vergl. Sprachforschung. — 1857: Lazarus, Das Leben der Seele, II. Bd., Berlin, 1878: 2. Aufl.; — Encyclopaedia Britannica, Language a. Philology. — 1858: Renan, De l'origine du lang., Paris, 1863: 4. Aufl. — 1859: Darwin, On the origin of species by means. London, Deutsch 2. Aufl., Stuttgart 1863. — Seit 1860: Lazarus u. Steinthal, Zeitschr. für Völkerpsychologie u. Sprachwissenschaft, Berlin, so Bd. XI, Misteli, 1890 Bd. XX, H 2, Misteli, Sprachphilosophisches u. a. — 1860: Steinthal, Charakteristik der hauptsächlichsten Typen des Sprachbaues; — Farrar, An Essay on the Origin of Lang., — Über Sprache und ihr Verhältnis zur Psychologie, Freiburg; — Latham, Opuscula, Essays chiffly philological and ethnographical. — 1861: Schleicher, Compendium der vergleichenden Grammatik, Weimar, 2 Bde., 2. Aufl. 1866. — M. Muller, Lectures on the science of language, London, weiter 1862, 1863 u. 1864 (deutsch übersetzt von Böttger, Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache, 2. Bd., Leipzig 1863), 1866: II. Serie; — Bambas, Formbildung b. slav. Sprache. Prag. — 1863: Steinthal, Geschichte der Sprache; — Amer. or. Soc. Proceedings, Oct. S. 22, Whitney, On the Relation of Lang.; — Pott, Anti-Kaulen. — 1864: Caspari, Die Sprache als psychischer Entwickelungsgrund. Göttingen. — Meiring, Psychologische Erwägungen über das Verbum, Düren. — Hourwitz, Zalkind, Origine des langues. Paris. — 1865: Hermann, Das Problem der Sprache; — Voigtmann, M. Müllers Bau-wau-Theorie u. der Ursprung der Sprache, Leipzig; — d'Escayrac de Lauture, Langage. Paris. — 1866: Merkel, Physiologie der menschlichen Sprache, Leipzig; — v. Löwenfeld, Über den Ursprung der Sprache, München; — Clark, The epochs of language, Göttingen; — Fortnight Review, Nr. XXIII, S. 544, Tylor, On the Orig. of. Lang.; — Wedgewood, On the origin. of Language. London. — 1867: Curtius, Zur Chronologie der indogerman. Sprachen, Leipzig, 1873 2. Aufl.; — Ausland, Nr. 42, Jäger, Über den Ursprung der menschlichen Sprache; — Whitney, Language and the Study of Language, New York a. London, neu 1870 u. 1876 (deutsch Die Sprachwissenschaft, übers. v. Jolly, München 1874); — Trans. Phil. Soc., Sweet, Words, logic and grammar. — 1868: Geiger, Ursprung u. Entwickelung d. menschlichen Sprache und Vernunft; — Bleek, Über den Ursprung der Sprache, Weimar; — Bastian, Beiträge zur vergleichenden Psychologie, die Schule und ihre Erscheinungsweisen in der Ethnographie; — Bolz, Die Sprache und ihr Leben, Offenbach. — 1869: Geiger, Der Ursprung der Sprache, Stuttgart; — Rumpelt, Das natürliche System der Sprachlaute. — 1869—70: Amer. Phil. Assoc., Whitney, On the present condition of the question as to the Origin of Language. — 1871: Steinthal, Abriß der Sprachwissensch., Berlin, 2. Aufl. 1881. — Göttling, Entstehung der Sprache, Heidelberg; — Kavanagh, Origin of language, London. — 1872: Wackernagel, Über den Ursprung und die Entwickelung der Sprache, Basel, 2. Aufl. 1876. — 1873: Rösch, Über das Wesen und die Geschichte der Sprache, Berlin; — Schleicher, Die Darwinistische Theorie und die Sprachwissenschaft. — Curtius' Studien, so II Windisch, Untersuchungen über den Ursprung der Relativpronomen. — 1874: Schmidt, Zur Sprachgeschichte, Wismar; — König, Gedanke, Laut und Accent, Weimar; — Noiré, Welt als Entwickelung des Geistes; — Whitney, übersetzt von Jolly, Vorlesungen über die Sprachwissenschaft, München; — Goddes-Lioncourt, Primitive a universal Laws of the formation a. dov. of. language, London; — Freund, Triennium philol., Leipzig, I, 6. u. 7. Abschn. — 1875: Schwarzkopf, Der Ursprung der Sprache aus dem poet. Triebe, Berlin; — Lubbock, Entstehung der Civilisation; — Löwe, Die Simultaneität der Genesis von Sprache und Denken. — 1876: Whitney, Life and Growth of Language; deutsch übersetzt von Leskien, Leben und Wachstum der Sprache, Leipzig; — Marty, Ursprung der Sprache, Würzburg; — Pott, Wilh. v. Humboldt und die Sprachwissenschaft; — Fr. Müller, Grundriß der Sprachwissenschaft, Wien, 1876—87. — 1877: Noiré, Ursprung der Sprache; — seit 1877, Kosmos, Ztschr. v. Krause, Aufsätze, II. Jahrg. S. 453 v. Jäger, S. 43 v. Weinland, S. 225 v. Maurer, VII. Jahrg. v. Schultze, Jahrg. 1884: S. 401 v. Curti, Jahrg. 1886: S. 98, Franke, Über die Entwickelung

der menschlichen aus der tierischen Sprache, u. a. — 1878: Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens XI, S. 696: Lazarus, Sprache; — Deutsche Revue, S. 101 Carriere, Wesen, Ursprung und Entwickelung der Sprache; — Osthoff u. Brugmann, Morphologische Untersuchungen auf dem Gebiete der indogermanischen Sprache. — 1879: Noiré, Max Müller und die Sprachphilosophie. — Tylor, Early History of Mankiad, übersetzt von Müller, Urgeschichte der Menschheit. — 1879—80: Report of the Bureau of Ethnology, Washington, Mellory, Sign. Language among the North American Indians. — 1880: Noiré, Das Werkzeug und seine Bedeutung für die Entwickelungsgeschichte des Menschen; — Techmer, Phonetik, Leipzig, I, S. 116: — Wundt, Logik I, S. 37—49; — Steinthal, Gesammelte Schriften; — Sayce, Introduction to the Science of Language, London. — 1881: Wäschke, Über die Entstehung der Sprache u. d. Einzelsprachen, Dessau, Schulprogr. 591; — Peschel, Völkerkunde, 5. Aufl. — 1882: Noire, Die Lehre Kants u. d. Urspr. der Vernunft, S. 282—308. — Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, 2. Aufl. 1886. — Kleinpaul, Völkerpsychologie VI, S. 352. — Bastian, Afrikanische Reisen. — 1884: Abel, Über den Gegensinn der Urworte. — Seit 1884: Techmer, Internationale Zeitschr. f. allgem. Sprachwissenschaft, Leipzig, so I, S. 1, Pott, Einleitung in die allg. Sprachwissenschaft; S. 193 Mallery, Sign Language; u. a. — 1885: Noiré, Logos, Ursprung u. Wesen der Begriffe; — Abel, Sprachwissenschaftl. Abhandlungen; — Proceedings of the American Association for the Advancement of Science, 1886, XXXV, Hale, Origin of Languages. — 1886: Abel, Einleitung in ein ägyptisch-semitisch-indoeuropäisches Wurzelwörterbuch. — 1886—1892: Einzelbeiträge zur allgem. u. vergleichenden Sprachwissenschaft, 12 Teile. — M. Müller, Science of thaught. — 1888: M. Müller, übers. v. Schneider, Das Denken im Lichte der Sprache, Leipzig: — Buschmann, Psychol. Studien zur Sprachgeschichte; — Philol. Soc. 1888, Oct., Bruiton, The Language of Palaeozoic Man. — 1889: Kleinpaul, Sprache ohne Worte — Abel, Über Wechselbeziehungen der ägyptischen, indoeuropäischen u. semitischen Etymologie; — Reynaud, Origine et philosophie du language, Paris; — Du Ponceau, Memoire sur le syst. Gram.; — Winkler, Zur Sprachgesch.; — u. Weiteres zur Sprachgeschichte; — Farrar, Chapters on language. — Proc. Phil. Soc. III, Garnett, On the aature a. analysis of the Verb. — Wundt, Vorlesungen über die Menschen- u. Tierseele. — 1890: Kleinpaul, Die Rätsel der Sprache. — 1891: Tylor, Primitive Culture, Zool., Londoa; — Huxley, Stellung des Menschen in der Natur; — Bateman, Darwinism, tested by recent researches in language. — 1892: Kleinpaul, Das Stromgebiet der Sprache, Leipzig; — M. Müller, Die Wissenschaft der Sprache, deutsch von Fick u. Wischmann, Leipzig; — Macfarlane, On exacte analysis as the basis of the language, Austia, Texas; — Byrne, General Principles of the Structure of Language, Zool., London. — University of Nebrasca Studies, I Nr. 4, Sherman, On certain Facts a Priaciples in the Development of Form in Literature. — 1893: May, Beiträge zur Stammkunde d. deutsch. Sprache; — Hale, The developmeut of language. — 1894: Amer. Oriental Societys Proc., March, Bruiton, On the physiological correlation of certaiu linguistic radicals. — Jespersen, Progress in Language, Loudon. — 1895: Schulenburg, Über die Verschiedenheiten des menschl. Sprachbaues, Leipzig; — Die Aula, Nr. 12, Kleinpaul, Der Ursprung der Sprache; — Grasserie, Etudes de grammaire comparée: de l'origine et de l'évolution première des racines des laagues. — 1896: Staatsanzeiger für Württemberg, 30. April u. 5. Juni, Hopf, Theorien über d. Ursprung d. menschl. Sprache. — 1898: Reform, Monatsschr. d. allgem. Vereins f. vereinf. Rechtschreibung, Nr. 1, S. 9: Über Sprachwurzeln; — Zeitschr. f. Philosophie u. Pädogogik, S. 321: Max Lobsien, Über den Ursprung der Sprache. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. (Vergl. auch unter I Romanes u. die Zeitschriften, ferner Müldeners Bibl. Philiologica).

Borna. C. Franke.

## Sprachstörungen

1. Entwickelung der Sprache beim Kinde. 2. Entstehung der Sprachstörungen in der Entwickelung. 3. Verhütung der Sprachstörungen. 4. Allgemeine Maßnahmen gegen die Ausbreitung der Sprachstörungen in den Schulen. 5. Einzelne häufiger vorkommende Sprachstörungen: a) Stummheit (Hörstummheit), b) Stottern, c) Fehler der Aussprache: Stammeln (G-Stammeln, K-Stammeln, S-Stammeln-Lispeln, L-Stammeln), d) organische Sprachstörungen (Aphasie bei Kinderlähmung, Gaumensegellähmung nach Diphtherie, Gaumendefekte), e) Sprachstörungen der Schwachsinnigen und Idioten.

**1. Entwickelung der Sprache des Kindes.** Um die Entstehung der häufigsten Sprachstörungen zu begreifen und sie auf ihre ersten Erscheinungen zurückzuführen, ist die Kenntnis der normalen Entwickelung der Sprache beim Kinde notwendig: denn wir werden bald sehen, daß sich fast alle Sprachstörungen auf diese erste Zeit zurückführen lassen. Die erste lautliche Äußerung des Kindes besteht bekanntlich im Schreien. Wenn nun auch das Schreien noch nicht als sprachliche Äußerung aufgefaßt werden kann, so liegt doch zweifellos eine Vorbereitung für das Sprechen darin. Schon der Atmungstypus ist beim Schreien der gleiche wie der für das spätere Sprechen notwendige: das Kind atmet sehr kurz durch den offenen Mund ein und benutzt eine auffallend lange Exspiration zum Schreien. Diesen Typus finden wir beim Sprechen genau in derselben Weise. Auch beim Sprechen atmen wir durch den offenen Mund kurz ein und verwenden die außerordentlich verlängerte Exspiration zum Träger der Sprache. Vorbedingung für die

normale Entwickelung der Sprache ist die Entwickelung der Atmung in dieser Weise und die lang anhaltende Stimmübung zweifellos. Aber auch die Sinne müssen erst eine bestimmte Entwickelung durchmachen, ehe aus dem „Schreiling“ ein „Sprechling“ wird. Die hauptsächlichste Rolle spielen hierbei das Gesicht und das Gehör. Daß letzteres zur Ausbildung der Sprache notwendig ist, ist allgemein bekannt. Daß aber auch das Gesicht von Bedeutung dafür wird, geht daraus hervor, daß blindgeborene Kinder später sprechen lernen als sehende unter gleichen Umständen. Auch kann man zu gewisser Zeit der Sprachentwickelung beobachten, daß die Kinder sehr sorgfältig den Mund der zu ihnen sprechenden Personen betrachten. Immerhin ist die Ausbildung des Gesichtssinnes nicht als unerläßlich zur Entwickelung der Sprache anzusehen. Zur weiteren Grundlage der Sprachentwickelung gehört die Ausbildung des Willens.

Nach Kußmaul pflegt man die Sprachentwickelung in drei Perioden einzuteilen: die Periode der Urlaute, die der Nachahmung und die dritte Periode, in welcher die Sprache zum Gedankenausdruck des Kindes wird. Diese drei Stufen lassen sich zeitlich nicht voneinander abgrenzen. Die einzige Stufe, die einen gewissen Abschluß findet, ist die Stufe der Urlaute, obgleich man derartigen Urlauten auch noch bei Kindern begegnet, die schon vollständig sprachlich ausgebildet sind. Individuell ist die Sprachentwickelung sehr verschieden, und (es muß das besonders betont werden) hat im allgemeinen nichts mit der Entwickelung der Intelligenz zu thun. Es giebt hochbegabte dreijährige Kinder, die fast stumm sind und zweifellose Idioten, die von Geschwätzigkeit überfließen.

Während das Schreien für gewöhnlich der Ausdruck eines Unlustgefühls ist, so herrscht das Schreien, da in den ersten Lebensmonaten die Unlustgefühle überwiegen, hier vor. Erst später erscheinen die Lustgefühle und noch später, ungefähr im dritten oder vierten Lebensmonate, beginnen die Kinder ihre behagliche Stimmung durch Bewegungen mit Beinen und Armen und durch Hervorbringen von eigentümlichen Lauten regelmäßig zu bezeigen. Diese Laute sind die ersten Spuren der sich entwickelnden artikulierten Sprache. Wenn man aufmerksam zuhört, so hört man außer dem Krähen und Kreischen der Kinder eine große Reihe von Lauten, die zum Teil sich mit den Lauten der späteren Muttersprache decken, zum Teil aber in ihnen nicht vorhanden sind. Kußmaul nennt diese Laute Urlaute oder wilde Laute. Diese ersten Sprachübungen des Säuglings sind ganz freiwillig und sind im wesentlichen anzusehen als Lautäußerungen. Das Kind ergötzt sich selbst damit und horcht auf seine eigenen Produktionen. Auf der zweiten Stufe der Sprachentwickelung tritt neben diese produktive Thätigkeit des Kindes die Nachahmung. Das Kind lernt auf die Sprache der Umgebung horchen und versucht nun allmählich die einzelnen Laute nachzuahmen, so gut es eben gehen will. Neben dem Horchen benutzt, wie schon gesagt, das Kind auch das Auge, um die Sprachbewegungen in sich aufzunehmen, eine Beobachtung, die Preyer, Lazarus und ich selbst mehrfach machen konnte. Es ist natürlich, daß das Kind diejenigen Laute zuerst nachahmen kann, die mit Muskeln gebildet werden, welche durch vorangegangene Übung eine größere Befähigung der artikulatorischen Thätigkeit aufweisen. Das sind die Muskeln der Lippen und des vorderen Teils der Zunge, die durch das Sauggeschäft bereits in größere Thätigkeit gesetzt worden sind. Es ist deshalb verständlich, daß dem Kinde die Verschluß- und Nasallaute des ersten und zweiten Artikulationsgebietes, also die Laute m, b, p, n, d, t am leichtesten fallen. In der That sind das diejenigen Laute, die in allen Sprachen der Welt zu den ersten Wortbildungen benutzt werden. Das erste nachahmende Lallen des kindlichen Mundes wird wohl übereinstimmend stets als Vater- oder Muttername gedeutet werden, und daher kommt es, daß das Wort Papa für Vater international ist. Dieses Wort braucht nicht nur das deutsche Kind, nicht nur das französische Kind, sondern auch das Kind des Bakairi in den Urwäldern Centralbrasiliens nennt seinen Vater Papa. Wir dürfen uns also auch nicht wundern, wenn wir für Vater- und Muttternamen in den verschiedenen Sprachen ähnliche Bildungen des ersten und zweiten Artikulationsgebietes finden: ama, eme, dada, nene, sind Vater- und Muttternamen, ganz willkürlich herausgegriffen, die ersten beiden aus dem Mandschu, die zweiten aus einem afrikanischen Sprachstamm. Wenn wir demnach auch für die physiologische Leichtigkeit in der Lautbildung keinen absoluten Maßstab besitzen, so liegt doch ein relativer darin, daß dem Kinde offensichtlich diejenigen Laute

am nächsten liegen, die mit den durch das Sauggeschäft bereits geübten Muskeln vollführt werden. Ich halte deshalb auch die Anschauung von Fritz Schulze für richtig, daß die zeitliche Folge des Auftretens der einzelnen Sprachlaute sich nach dem Prinzip der kleinsten Anstrengung richtet, je geringer die Schwierigkeit der Bildung, desto eher entsteht der betreffende Laut. Schulze stellt sechs Stufen sprachlichen Könnens beim Kinde auf: erstens p, b, m, f, w, d, n; zweitens l und s, drittens ch und j, viertens sch, fünftens r, sechstens ng, k und g.

Allmählich lernen die Kinder mit den gelernten Worten den Begriff verknüpfen. Zu Anfang ist der Begriff durchaus noch nicht klar damit verknüpft, wenigstens nicht immer. Sicher ist, daß das Verständnis des Gesprochenen der Produktion der Lautsprache, dem selbstthätigen Sprechen weit vorauseilt. Trotzdem dauert es immer eine gewisse Zeit, bis das Kind bei den ersten Worten, die es lernt, den Begriff richtig mit seinen lautlichen Produktionen in Übereinstimmung bringt. Sowie das Kind die ersten gelernten Worte zu seinem eigenen Gedankenausdruck benutzt, also nicht bloß nachplappernd Papa und Mama sagt, sondern selbstthätig Vater und Mutter damit ruft, so ist die Sprache bereits Gedankenausdruck des Kindes selbst geworden und damit auf die dritte Stufe der Sprachentwickelung gerückt. Von hier bis zur vollständigen Ausbildung der Sprache ist noch ein unendlich langer Schritt, und wir können wohl sagen, daß die vollständige Entwickelung der Sprache im Leben des Menschen überhaupt nicht ganz abgeschlossen wird. Einen gewissen Abschluß zeigt die Entwickelung zur Zeit der Geschlechtsreife. Kinder, die in die Schule aufgenommen werden, sind immer noch mitten in der Sprachentwickelung, ja es giebt eine ganze Anzahl von Kindern, die auf der untersten Schulstufe noch nicht einmal alle Laute richtig nachahmen können.

**2. Entstehung der Sprachstörungen in der Entwickelung.** Es zeigt sich nun in der Entwickelung der Sprache an zwei Stellen eine Veranlassung zur Entstehung von Sprachstörungen. Wie ich schon erwähnte, eilt das Verständnis der Sprache dem Sprechvermögen selbst weit voraus. Daraus entsteht notgedrungen ein Mißverhältnis zwischen diesen beiden Thätigkeiten, und dies Mißverhältnis wird größer, und seine Erscheinungen werden in störender Weise sichtbar, wenn später ein zweites Mißverhältnis sich einstellt zwischen der Sprechlust und der Sprechgeschicklichkeit. Das Kind kann zwar eine große Reihe von Lauten und Worten nachahmen, aber durchaus nicht alle, die es gerade versteht, und es versteht sehr viele, die es noch nicht nachahmen kann. Sowie das Kind eine größere Sprechlust zeigt, vergrößert sich das Mißverhältnis. Ebenso wird es größer, wenn das Kind in der Nachahmung mit der Intelligenz nichts zu thun hat, so ist es offenkundig, daß Kinder, die sehr intelligent sind und dabei ungeschickt nachahmen, unter diesem Mißverhältnis ganz besonders zu leiden haben werden. Es zeigt sich dann unter dem Drucke dieses Mißverhältnisses ein Zögern und Stocken in der Sprachproduktion, anfangs ein Wiederholen von Silben, bis das Kind die Artikulationsschwierigkeit überwunden hat und das Wort richtig produziert: später erscheint ein Stocken beim Ansetzen des ersten Lautes, und es kann vorkommen, daß schon in dieser ersten Zeit der Sprechschwierigkeiten sich ein richtiges Stottern herausstellt. Ich habe Kinder von zwei Jahren gesehen, die ganz ausgebildete Stotterer waren und bei denen man diese Ursache direkt noch beobachten konnte. Auch Preyer betont in seiner Zusammenstellung der Parallelen zwischen den Sprachstörungen Erwachsener und denen der Kinder das Sichversprechen der Kinder als parallel zu stellen mit dem Stottern. Auf diese Weise entsteht das Stottern in der Sprachentwickelung selbst in der Mehrzahl der Fälle. Ganz besonders naheliegend ist aber die Entstehung dieses Sprachfehlers, wenn sich in der Umgebung des sprechenlernenden Kindes ein Stotterer befindet. Kinder ahmen sehr leicht fehlerhafte Erscheinungen nach, und die Gefahr dieser sog. psychischen Ansteckung darf von niemand unterschätzt werden. Ganz besonders sind die Kinder durch den Einfluß von fehlerhaft sprechenden Verwandten oder Hausgenossen, die fortwährend um das Kind sind, bedroht, und schon Quintilian macht im ersten Kapitel des ersten Buches seines berühmten Werkes darauf aufmerksam, daß man fehlerhaft sprechende Ammen den Kindern niemals geben dürfe. So vermochte ich in 569 Fällen von stotternden in 20,7 % die Entstehung auf die Sprachentwickelung zurückzuführen, in 9,5 % auf Nachahmung: in 28,6 % war das Stottern bereits in der Familie vorhanden. Daß dabei

auch die Erblichkeit eine gewisse Rolle spielt, läßt sich nicht leugnen; denn es fanden sich 8,3 %, bei denen die Kinder das Stottern erworben hatten, obgleich sie den stotternden Vorfahr nicht mehr gekannt hatten. Es ist deutlich, daß die Nachahmung in höherem Prozent herangezogen werden muß, weil wir nicht alle die Fälle, in denen das Stattern in der Verwandtschaft vorhanden war, als erblich betrachtet haben. Sehr häufig wird das Stottern auf einen Fall oder einen Schreck in früher Jugend zurückgeführt, und recht oft ist schon mir selbst von entrüsteten Eltern die Frage vorgelegt worden, ob durch einen Puff in den Rücken, den der Lehrer ihrem Kinde versetzt habe, das Stottern entstanden sein könnte. Letztere Frage konnte ich ohne weiteres verneinen. Dagegen kommt es vor, daß durch schwere Gehirnerschütterungen und durch einen hochgradigen psychischen Choc nicht nur die Sprache verloren gehen, sondern sich auch an den vorübergehenden Verlust der Sprache Stottern als Folgeerscheinung anschließen kann. Ich habe das unter den obigen Fällen in 14,0 % nachgewiesen. Überstandene schwerere Krankheiten waren als Ursache des Statterns nachzuweisen in 21,2 %.

**3. Verhütung der Sprachstörungen.** Aus dem Gesagten ergeben sich die Gesichtspunkte, aus welchen eine Verhütung der Sprachstörungen wirksam durchgeführt werden kann, von selbst. Es ist naturgemäß, daß man dem Kinde in der Nachahmungsperiode nicht nur ein möglichst gutes Vorbild zu geben hat, daß man sich also hüten soll vor der beliebten Kindersprache, daß man andererseits schlechte Vorbilder unter allen Umständen aus der Nähe des Kindes entfernt halten soll. Gewiß hat das seine Schwierigkeiten wenn Vater oder Mutter selbst stottert, jedoch muß gleichwohl an der Forderung festgehalten werden. Das, was dem Kinde vorgesprochen wird, soll möglichst scharf, rein und klar ausgesprochen werden. Je deutlicher die Aussprache des Vorbildes, desto leichter die Nachahmung für das Kind, desto leichter entwickelt sich aber auch die Sprechgeschicklichkeit beim Kinde. Notwendige Folge dieser besseren Entwickelung ist das Zurückgehen des Mißverhältnisses zwischen Sprechlust und Sprechgeschicklichkeit bis auf ein Minimum. Zeigen sich die ersten Anfänge des Stotterns, so ist mit aller Strenge darauf zu achten, daß das Kind erst nach einer gewissen Überlegungszeit spricht, daß es schlecht Gesprochenes gut wiederholt, daß man ihm die richtige Sprache mehrfach langsam und deutlich vorspricht, daß man die Fähigkeit, schnell Worte zum Ausdruck der Gedanken zu machen, an Bilderbüchern im leichten Anschauungsunterricht übt (Bahnys Bilderbuch) u. s. w. Wenn dies in kurzen Zügen die Thätigkeit in der Familie darstellt, die, wie ich mich sehr oft überzeugt habe, von segensreichen Folgen sein kann, so muß man andererseits auch der Schule eine gewisse Pflicht der Sprachüberwachung und der Leitung der weiteren Sprachentwickelung aufbürden, da es zweifellos ist, daß eine große Anzahl von Sprachfehlern, meistens Stattern, erst in der Schulzeit entstehen. Auf den einzelnen Nachweis werden wir im nächsten Absatz eingehen. Die gemeinsame Thätigkeit in Familie und Schule zu einer rationellen Verhütung entstehender Sprachstörungen, vor allen Dingen des so schwer in die sozialen erwerblichen Verhältnisse der Erwachsenen einschneidenden Stotterns kann nur durchgeführt werden, wenn einerseits die praktischen Ärzte im allgemeinen genügende Kenntnis von dem Wesen und der Entstehung dieser Sprachstörungen haben, und andererseits die Pädagogen sich mit dem Gegenstande vertraut machen. Nur auf diese Weise läßt sich schließlich das gesamte Volk, vor allen Dingen die Mütter der Kinder, sprachhygienisch erziehen. Ich halte es deshalb für notwendig, daß nicht nur an den Universitäten für Mediziner und Philologen sprachphysiologische und pathologische Vorlesungen gehalten werden, sondern daß auch in den Seminarien, besonders im Anschluß an die Besprechung des ersten Leseunterrichtes, ausführliche Belehrungen über die Sprachentwickelung und die Sprachfehler des Kindes angegliedert werden. Wir haben in Deutschland mindestens 80000 statternde Schulkinder, und da sich das Stottern, wenigstens bei den Knaben, in späterer Zeit nur selten von selbst verliert, so bedeutet das eine ganz außerordentliche Einbuße an Wertigkeit im Erwerbsleben. Ein Statternder ist seinem gutsprechenden Mitbewerber in fast allen Fällen unterlegen. Es sollte deshalb diese Aufgabe in ihrer sozialen Bedeutung nicht unterschätzt werden.

**4. Allgemeine Maßnahmen gegen die Ausbreitung der Sprachstörungen in den Schulen.** Die öffentlichen Maßnahmen, welche in Preußen gegen die Sprachstörungen unter der Schuljugend getroffen wurden, begannen

mit der Entschließung der Potsdamer Schuldeputation im Sommer 1886, einen Versuchskursus mit 6 Knaben und 6 Mädchen, deren Zustand am schlimmsten befunden worden war, einzurichten. Der Potsdamer Lehrer wurde in Berlin von Albert Gutzmann 1885 ausgebildet und übernahm diesen Kursus sowohl wie den im Sommer 1897 eingerichteten zweiten Kursus mit 7 Knaben und 7 Mädchen: Seit dieser Zeit wurden mehrere Kurse abgehalten, und im Jahre 1838 wurde von dem damaligen Kultusminister, Dr. von Goßler, von der königlichen Regierung zu Potsdam Bericht darüber eingefordert. Dieser damals von der königlichen Regierung zu Potsdam gegebene Bericht findet sich in dem Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen im November-Dezemberheft 1888 abgedruckt und lautete so günstig, daß er der Grundstein für die weitere Entwickelung der öffentlichen Maßnahmen gegen das Stottern in Preußen und später in Deutschland geworden ist.

Dank dieser Anregung von seiten des verdienstvollen Ministers von Goßler wurden die Maßnahmen gegen die Sprachgebrechen unter der Schuljugend allgemein. Überall wurden Zählungen über die stotternden Schulkinder angestellt, deren Resultate wir ja bereits kennen gelernt haben. Von sehr vielen Behörden wurden dann Lehrer nach Berlin zur Ausbildung geschickt und dieselben von Albert Gutzmann und mir in der Behandlung von stotternden Kindern unterwiesen. In diesen Lehrkursen, die bis auf den heutigen Tag abgehalten werden, sind weit über 300 Lehrer und sehr viele Ärzte mit der Behandlung von Sprachgebrechen vertraut gemacht worden, und aus der Unterweisung der Lehrer haben sich dann Schülerkurse in den Heimatsorten der Betreffenden entwickelt. In der Monatsschrift für Sprachheilkunde, die seit Januar 1891 erscheint und von dem Verfasser redigiert wird, sind zahlreiche Berichte über Kurse, die mit den Volksschulkindern abgehalten wurden, veröffentlicht, und in meiner letzten zusammenfassenden Arbeit, in einem Vortrage vor der deutschen Gesellschaft für öffentliche Gesundheitspflege zu Berlin, habe ich die uns von seiten der Behörden zugegangenen Resultate dieser Kurse veröffentlicht. Ich lasse die Anführung dieser in der Monatsschrift niedergelegten Zahlen hier kurz folgen, bemerke dabei aber ausdrücklich, daß in fast allen Städten kontinuierlich Kurse gehalten wurden und auch heute noch weiter gehalten werden, so daß die Zahlen der behandelten geheilten, gebesserten Kinder natürlich bei weitem die hier gegebenen Zahlen übersteigt. Was in der Tabelle aufgeführt wird, ist stets nur der an uns selbst erstattete Bericht, und da die Berichte in jedem Jahr sich gleichmäßig wiederholen, so läßt sich aus dem hier Gegebenen auch ein Gesamtschluß auf das sonst Erreichte ziehen.

| Städte | Datum des Kursus | Anzahl der Stotterer | Geheilt | Gebessert | Nicht geheilt |
|---|---|---|---|---|---|
| Potsdam | 1886 | 12 | 9 | 2 | 1 |
| „ | 1887 | 12 | 11 | — | 1 |
| Elberfeld | 1888 | 18 | 17 | — | 1 |
| Spandau | 1890 Sept. | 7 | 7 | — | — |
| „ | 1891 März | 20 | 20 | — | — |
| Bonn | 1890 März | 14 | 13 | — | 1 |
| „ | 1891 August | 15 | 14 | — | 1 |
| Stettin | 1890 Sept. | 22 | 19 | 2 | 1 |
| Posen | 1890 Juni | 12 | 12 | — | — |
| Solingen | 1891 März | 9 | 9 | — | — |
| Altenessen | 1891 März | 9 | 7 | 1 | 1 |
| Glatz | 1891 Februar | 12 | 7 | 4 | 1 |
| Neunkirchen | 1891 Mai | 7 | 6 | — | 1 |
| Lehe | 1891 August | 10 | 9 | 1 | — |
| Kolberg | 1891 Nov. | 10 | 9 | — | 1 |
| Wetzlar | 1891 Sept. | 6 | 6 | — | — |
| Hannover | 1891 März | 11 | 11 | — | — |
| Quedlinburg | 1891 Sept. | 9 | 7 | — | 2 |
| Stargard | 1891 Juli | 10 | 10 | — | — |
| Schwelm | 1889 März | 7 | 4 | 3 | — |
| „ | 1890 Mai | 12 | ? | ? | ? |
| „ | 1891 Mai | 13 | ? | ? | ? |
| Wattenscheid | 1891 Februar | 10 | 10 | — | — |
| „ | 1890 August | 12 | 12 | — | — |
| Altendorf | 1890 Oktober | 20 | 14 | ? | ? |
| Paderborn | 1891 Februar | 8 | 6 | 2 | — |
| Meiderich | 1890 März | 12 | 12 | — | — |
| „ | 1890 August | 10 | 9 | — | — |
| Cassel | 1890 | 13 | 10 | ? | ? |
| Ratibor | 1890 | 19 | 18 | — | 1 |
| Schleswig | 1891 Oktober | 12 | 9 | 3 | — |
| Charlottenburg | 1892 April | 11 | 11 | — | — |
| Spandau | 1892 Februar | 9 | 7 | 2 | — |
| Königshütte | 1892 Februar | 8 | 8 | — | — |
| Bromberg | 1892 Februar | 10 | 8 | 2 | — |
| Burg | 1891 März | 9 | 8 | — | 1 |
| „ | 1891 Sept. | 11 | 8 | 3 | — |
| Cassel | 1892 Juni | 22 | 16 | 4 | 2 |
| Halberstadt | 1892 April | 10 | 10 | — | — |
| Bonn | 1892 März | 14 | 12 | 2 | — |
| Lehe | 1892 April | 10 | 8 | 2 | — |
| Arad (Ungarn) | 1892 Juli | 11 | 7 | 4 | — |
| Magdeburg | 5 Kurse bis zum 1892 Sept. | 56 | 36 | 20 | — |
| Kolberg | 1892 April | 11 | 10 | — | 1 |
| Duisburg | 1892 | 23 | 21 | 2 | — |
| Hannover | 1892 Dez | 11 | 11 | — | — |
| „ | 1893 April | 12 | 10 | 2 | — |

| Städte | Datum des Kursus | Anzahl der Stotterer | Geheilt | Gebessert | Nicht geheilt |
|---|---|---|---|---|---|
| Halberstadt . . | 1893 Februar | 17 | 10 | 5 | 2 |
| „ . . | 1893 Februar | 7 | 7 | — | — |
| Spandau . . . | 1893 März | 9 | 9 | — | — |
| Kiel . . . . | die 10 Kurse bis 1895 | 106 | 74 | 20 | 12 |
| Charlottenburg . | 1893 Sept. | 11 | 11 | — | — |
| Gotha . . . . | Kurse bis 1895 | 52 | ? | ? | ? |
| Breslau . . . | 1864 | 13 | 13 | — | — |
| Hamburg. . . | bis 1893 | 205 | 118 | 85 | 2 |
| „ . . . | 1894 | 160 | 92 | 66 | 2 |
| „ . . . | 1895 | 177 | 106 | 68 | 3 |
| Hann. Münden . | 1891—94 | 22 | ? | ? | 1 |
| | | 1390 | — | — | — |
| Davon ist keine genauere Auskunft gegeben über . | | 99 | — | — | — |
| | | 1291 | 938 | 305 | 39 |
| Es fehlt Auskunft, ob gebessert oder nicht geheilt über . . . . . | | — | — | — | 9 |
| | | 1291 | 938 | 305 | 48 |

Wie man aus dieser Tabelle ersieht, ist die Anzahl der stotternden Schulkinder, die in solchen Kursen behandelt worden sind und über die an uns speziell berichtet wurde, 1390. Wir finden, daß 72,7 % geheilt, 23,6 % gebessert und 3,7 % nicht geheilt wurden. Da das Stottern ein Übel ist, das leicht Rückfälle zeitigt, worüber wir später noch Näheres mitteilen werden, so ist es auch nötig, darauf hinzuweisen, wie vorzüglich dauerhaft die gewonnenen Resultate bei gewissenhafter Einübung und Überwachung sein können. Einen Beweis dafür hat Mielecke in Spandau geliefert. Herr Mielecke leitet die Schulkurse in Spandau nach der Gutzmannschen Methode seit dem Jahre 1890. Von 1890 bis 1894 wurden acht Kurse abgehalten; darin waren 64 Kinder, von denen 52 geheilt wurden, 8 gebessert, während 2 ohne Besserung blieben, 2 kamen überhaupt nur zu einigen Stunden und blieben dann aus dem Kurse fort. Von den 64 waren 40 Kinder im März 1891 noch in der Schule. Mielecke läßt nun von Zeit zu Zeit alle ehemaligen Stotterer wieder antreten, um sich von der Dauer der guten Sprache zu überzeugen. Bei der letzten Zusammenstellung erschienen von den zu jener Zeit noch in der Schule vorhandenen 34 Knaben 32. Die Prüfung der Kinder in Bezug auf ihre Sprache geschah öffentlich, und zwar in Gegenwart der städtischen Behörden in Spandau. Es zeigte sich, daß nur bei zwei Kindern Andeutungen des früheren Übels hervortraten. Es war also die in den Kursen erreichte Sprachsicherheit dauernd eine gute geblieben, sicherlich sowohl für die in Anwendung gebrachte Methode wie für die pädagogische Leistungsfähigkeit des Kursusleiters ein beredtes Zeugnis. In der Schweiz sind von Laubi in Zürich ähnliche Kurse ins Leben gerufen worden, in Italien durch Biaggi, und so hat die Gutzmannsche Methode von Deutschland aus eine weite Verbreitung, besonders in Bezug auf die öffentlichen Kurse für stotternde Schulkinder erhalten. Die Resultate entsprechen fast durchweg den hier mitgeteilten. Wo dies nicht der Fall ist, dürfte nach dem hier Auseinandergesetzten wohl die Schuld nicht an der Methode, sondern an dem betreffenden Kursusleiter liegen.

**5. Einzelne häufiger vorkommende Sprachstörungen.** Wenngleich es nicht möglich ist, alle Sprachstörungen, deren Kenntnis für den Pädagogen von Wert ist, auf diesem verhältnismäßig beschränkten Raume ausführlich zu besprechen, so will ich doch versuchen, einen Überblick über die einzelnen wichtigeren der vorkommenden Fehler zu geben, und zwar nach ihrer Entstehung, ihrer Verhütung, ihrer Prognose und ihrer Heilung, soweit die letztere pädagogisches Interesse bietet.

a) Stummheit (Hörstummheit). Wenn ein Kind von 5 oder 6 Jahren noch nichts oder nur wenig spricht, dabei aber intelligent ist und alles zu ihm Gesprochene versteht, so daß an seinem Hörvermögen nicht zu zweifeln ist, so nennt man diese Art von Stummheit Hörstummheit im Gegensatz zu der Taubstummheit, von welcher an einer andern Stelle dieses Werkes die Rede sein wird. Von Hörstummheit soll man eigentlich erst sprechen, wenn das Kind über drei Jahre alt geworden ist und dann noch nichts zu sagen vermag. Die Ursachen der Hörstummheit sind in ihren eigentlichen psychischen Elementen nicht klar, jedoch läßt sich ohne weiteres nachweisen, daß eine gewisse hereditäre Belastung in einer großen Zahl von Fällen vorhanden ist. So fand ich unter 289 Fällen von Hörstummheit, von denen 160 auf das männliche, 129 auf das weibliche Geschlecht kamen, die Vererbung in 107

Fällen, das heißt in 37 %. Dabei ist zu bemerken, daß es fast stets der Vater war, welcher ebenfalls spät sprechen gelernt hatte. Außerdem aber war ein organisches Leiden in 158 Fällen, d. h. 552,6 %, nachweisbar, das darin bestand, daß jene drüsenartige Anschwellung im Nasenrachenraum gerade gegenüber der hinteren Nasenöffnungen, die man als Luschkasche Mandeln oder als Rachenmandeln zu bezeichnen gewöhnt ist, enorm angeschwollen war, so daß zum Teil die normale Atmung durch die Nase verlegt war und die Kinder mit offenem Munde atmeten. Die Anschwellung dieser Rachenmandel (adehoide Vegetationen) hat zwar keine direkte ursächliche Beziehung zur Hörstummheit insofern, als man nicht sagen kann, daß alle Kinder mit hochgradigen adenoiden Vegetationen ohne weiteres hörstumm sein müßten, jedoch kann man feststellen, daß nach Herausnahme der Geschwulst in sehr vielen Fällen eine rapide Besserung des sprachlosen Zustandes eintritt. Da die Lymphbahnen des Rachens mit denen des Gehirns in enger Beziehung stehen, so läßt es sich wohl denken, daß eine Anschwellung an jener Stelle eine Art Stauung der Lymphzirkulation veranlassen kann und daß die plötzliche Beseitigung dieser Stauung einen Impuls auf die Entwickelung der Gehirnthätigkeiten auszuüben im stande ist. Die sonstige Behandlung der Hörstummheit ist fast die gleiche wie die der Taubstummheit, worüber an der betreffenden Stelle dieses Werkes nachzulesen ist. Der Unterschied besteht nur darin, daß das Kind, weil sein Gehör intakt ist, nur bis zu einem gewissen Grade des Artikulationsunterrichtes bedarf, um dann das Gewonnene ganz von selbst auf den übrigen Sprachschatz zu übertragen. Der Sprachschatz dieser Kinder ist in perzeptorischer Beziehung völlig uneingeschränkt. Es fehlt nur die Entwickelung des motorischen Sprachcentrums. Wenn wir zur Erklärung dieser Erscheinung einen kurzen Rückblick auf die psychologische Entwickelung der Sprache werfen, so wissen wir, daß das Verständnis des Gesprochenen unendlich viel früher erwacht als der Nachahmungstrieb. Es ist also klar, daß das perzeptorische Sprachcentrum bereits viel früher zu einer relativ vollkommenen Ausbildung gelangt, ehe das motorische Sprachcentrum überhaupt in Bewegung gesetzt wird. Die ersten oben geschilderten Urlaute des Kindes haben mit dem späteren motorischen Sprachcentrum noch nichts zu thun; sie sind eigentlich nichts weiter als eine Vorarbeit der Muskeln für den leichteren Aufbau des motorischen Sprachcentrums. Wir alle werden ja ohne perzeptorisches und ohne motorisches Sprachcentrum geboren. Erst auf Grund der höheren Ausbildung des perzeptorischen Sprachcentrums erwacht die Nachahmung und damit die Grundlage zur Ausbildung des motorischen Sprachcentrums. Man kann sich nun wohl vorstellen, daß durch irgend eine Ursache, sei dieselbe zu suchen in der hereditären Anlage des Kindes, mag man sie finden in jenen oben geschilderten Geschwülsten, mag man auch daran denken, das das Kind durch viele vergebliche Versuche der Nachahmung entmutigt den weiteren Sprachversuch überhaupt aufgiebt — daß durch irgend eine Ursache der Anstoß zu dem Aufbau des motorischen Centrums ausbleibt. Wir haben sodann ein Kind vor uns, das alles Gesprochene wohl versteht, volles Verständnis für alle Aufgaben und Aufträge entgegenbringt, das aber nicht produktiv seine Sprache bethätigt. Die Prognose ist bei diesen reinen Fällen von Hörstummheit absolut günstig. Ungünstiger wird sie erst dann, wenn neben den bis jetzt geschilderten Erscheinungen geringere Grade von Schwerhörigkeit und Schwachsinn vorkommen. In diesen Fällen treten die unter Schwachsinn und Idiotie resp. unter Taubstummheit geschilderten Erschwerungen der Sprachentwickelung hinzu. Die Diagnose, das Erkennen dieses Fehlers ist unter Umständen mit Schwierigkeiten verknüpft, da es oft vorkommt, daß die Höruntersuchungen wegen Unaufmerksamkeit der Kinder entweder gänzlich negativ ausfallen oder zu falschen Resultaten führen. Es ist mehr als einmal vorgekommen, daß derartige Kinder in die Taubstummenanstalt dirigiert wurden, in der sie schließlich unter dem günstigen Einfluß des Artikulationsgerichtes so schnell sprechen lernten, daß sie in die gewöhnliche Volksschule überführt werden konnten. Hätte man diese Kinder bereits vor dem schulpflichtigen Alter einem tüchtigen Artikulationslehrer übergeben, so wären den Angehörigen Sorgen und Kummer über ihr sog. „taubstummes“ Kind erspart worden.

b) **Stottern.** Einiges auf das Stottern Bezügliche ist bereits in dem Abschnitt über die Verhütung von Sprachstörungen mitgeteilt worden. Es ist in Bezug auf die Ursachen dieses Fehlers hier noch nachzuholen, daß das Stottern vorwiegend beim männlichen Geschlecht vorkommt. Unter Erwachsenen ist das Ver-

hältnis von Frauen zu Männern wie 1 : 9, bei Kindern dagegen ist das Verhältnis des männlichen zum weiblichen Geschlechte ungefähr wie 3 : 2. Unter den 569 Fällen von Stotterern, die sich vorwiegend auf Kinder bezogen, waren 422 männlichen, 147 weiblichen Geschlechts. Es ist also festzustellen, daß das Verhältnis des weiblichen Geschlechts zum männlichen in der Jugend ungünstiger ist. Wir finden demnach auch ziemlich viele stotternde Mädchen. Nach der Pubertätsperiode ändert sich dies, wie mir scheint, infolge der zu dieser Zeit ziemlich rapide auftretenden Änderung in dem Atmungstypus des weiblichen Geschlechts. Alle übrigen Erklärungen, die für diese merkwürdige Erscheinung aufgestellt worden sind, wie die größere Zungenfertigkeit des weiblichen Geschlechts, die größere Eitelkeit der heranwachsenden Mädchen und viele andere Schmeicheleien mehr, sind Hypothesen ohne jede wissenschaftliche Grundlage. Daß die psychologischen Momente etwas dazu beitragen, daß Fehler ausgeglichen werden, läßt sich nicht leugnen. Ein derartiger enormer Unterschied kann unmöglich allein auf diesen Faktor zurückgeführt werden. Wir sahen in dem vorerwähnten Abschnitt auch, daß das Stottern auffallend oft durch Nachahmung entsteht, und es ist demnach für die Verhütungsmaßregeln selbstverständlich, daß auf diesen Punkt ganz besonders zu achten ist. Wesentlich ist diese Beachtung gerade in der Schule, wo stotternde Knaben unter Umständen zu einer Gefahr für ihre gutsprechenden Mitschüler werden können. Von Lehrern selbst ist mir mehrere Male berichtet worden, daß ein einziger stotternder Knabe innerhalb eines halben Jahres in einer Volksschulklasse, die bei ihrer meistens sehr ansehnlichen Schülerzahl schwer in einzelnen Punkten vom Lehrer zu kontrollieren ist, vier andere Schüler zu Stotterern machte. Daß ein stotternder Lehrer in dieser Beziehung unter Umständen noch eine viel größere Gefahr für die Schüler bildet, braucht wohl nicht näher ausgeführt zu werden. Übrigens können in unserer Zeit Volksschullehrer sich auf Anstellung keine Hoffnungen machen, wenn sie einen Sprachfehler haben, ganz besonders wenn derselbe im Stottern besteht.

Das Wesen des Stotterns beruht darin, daß die Sprache in ihrem Flusse durch krampfartige Erscheinungen an irgend einer Stelle der peripheren Sprachorgane: Atmung, Atmungsmuskeln, Stimmmuskeln, Artikulationsmuskeln plötzlich gehindert oder gar vollständig unterbrochen wird. Derartige krampfhafte Unterbrechungen gehen zweifellos vom Centrum, das heißt vom Gehirn, aus. Da wir jedoch für das Stottern keine anatomisch nachweisbaren Veränderungen kennen, so gehört diese von Kußmaul sog. spatische Koordinationsneurose zu der großen Klasse der Neurosen, d. h. solcher Krankheiten, deren anatomische Grundlage wir nicht kennen. Der Krampf (Spasmus) tritt bei der Atmungsmuskulatur in Form von dauernden Zusammenziehungen des Zwerchfells auf, die den Patienten hindern, die eingeatmete Luft zur Trägerin der Stimme und Artikulation zu machen, sie von sich zu geben. Die Kontraktionen des Zwerchfelles lassen sich in den meisten Fällen fühlen, in allen Fällen mittelst des Mareyschen Pneumographen genau nachweisen. Die krampfhaften Kontraktionen der Stimmritze lassen sich ebenfalls mittelst des Kehlkopfspiegels oder mittelst der in neuerer Zeit in Anwendung gekommenen Laryngostroboskope in ihren einzelnen Phasen sogar nachweisen. Die Artikulationsmuskulatur zeigt ihren Spasmus bei einzelnen Konsonanten, und man vermag mittelst der Momentphotographie sogar einzelne spastische Sprachlautbildungen fest zu halten. Ich möchte mich hier damit begnügen, für jeden einzelnen Fall einen Patienten als Typus mit kurzen Worten zu schildern. Haben wir einen Knaben, der z. B. Hans August Müller heißt, und wir fragen ihn, wie er heiße, so kann sich der Atmungskrampf sofort dadurch kennzeichnen, daß er auf die Frage nach seinem Namen jede Antwort schuldig bleibt und nur mit geöffnetem Munde stumm dasteht, oder er zieht die Luft mit geöffnetem Munde ein paarmal hin und her und spricht dann stoßweise seinen Namen aus. Im ersteren Falle war der Zwerchfelltrampf ein tonischer, länger andauernder, im zweiten ein klonischer, zuckender. Er kann ferner bei dem Hauch seines Namens in der Weise das Stottern äußern, daß er, statt gleich nach dem Hauch die Stimme zu bringen, eine sehr lange forcierte Exspiration macht und erst auf der äußersten Grenze der Exspiration den Rest des Namens „Aus“ an den Hauch anschließt. Das ist deutlich ein Spasmus der Stimmritzenöffner, der ihn verhindert, die Stimmbänder zum Tönen zu verengern und ihn direkt dazu zwingt, den ganzen Atem in der langen Exspiration von sich zu geben. Ferner kann er anstoßen bei dem Namen August, indem er entweder A—

a—a—a—August spricht, oder überhaupt nichts herausbekommt. Im ersteren Fall ist das Stottern ein klonischer Spasmus der Stimmbandschließmuskeln, im zweiten Fall ein tonischer Krampf. Lassen wir ihn endlich zu seinem Namen Müller kommen, so kann er auch dabei noch mit den zum M geschlossenen Lippen in der Weise anstoßen, daß er entweder mehrmals hintereinander ein kurzes M ausstößt und dann schließlich seinen Namen anfügt, oder daß er das M ganz lang zieht und dabei die Lippen krampfhaft aufeinander preßt, ohne mit der Sprache vom Fleck zu kommen. Im ersteren Fall ist es ein klonischer Spasmus der Lippenschließmuskeln, im zweiten ein tonischer. Außerdem zeigen sich an seinem ganzen Körper heftige Mitbewegungen. Das Gesicht wird an allen Teilen verzerrt, die Augen werden krampfhaft geschlossen, die Stirne gerunzelt, mit der Faust stößt er so von sich, daß er dem Körper einen Ruck zu geben versucht, der ihn über den Anstoß hinwegzuhelfen geeignet sei, oder er stampft sogar mit dem Fuß, um den gleichen Zweck zu erreichen.

Das sind alles die bei den Stotternden vorkommenden Mitbewegungen entweder primärer Art im Gesicht oder sekundärer Art am Körper überhaupt. Wenngleich ich nun diesen Fall in dieser Form geschildert habe, um das äußerlich sichtbare Wesen des Stotterns zu kennzeichnen und obgleich derartig schlimme Fälle jeden Tag zu beobachten sind, so findet es sich doch relativ selten, daß die Spasmen der einzelnen Teile des gesamten Sprechapparates so ganz gleichmäßig bei demselben Fall verteilt sind. Die Atmungsspasmen sind immer vorhanden, die Stimmspasmen meistens, die Artikulationsspasmen sehr häufig, jedoch giebt es eine ganze Anzahl von Stotterfällen, bei denen eine Art dieser Spasmen ganz besonders in die Erscheinung tritt, und in diesem Sinne darf man wohl von Atmungsstotterern, Stimmstotterern und Artikulationsstotterern sprechen. Es kann sogar die Erscheinung eintreten, daß der Stotterer, wenn man die Stimme aus der Sprache ausschaltet und ihn flüsternd sprechen läßt, zu stottern aufhört. Das pflegt gewöhnlich der Fall zu sein bei den eigentlichen Stimmstotterern. Auch wissen wir, daß ein gewisser Rhythmus, daß die Melodie des Gesanges, die dabei viel regelmäßiger schwingenden Stimmbänder im stande sind, Stottern fast in allen Fällen sichtbar zu machen, und man findet in der That sehr selten einen Stotterer, der auch beim Singen stottert, obgleich es auch solche giebt. Haben wir nun alle diese Erscheinungen bei einem Kinde, so werden wir meistens erst dann psychische Nebenerscheinungen bei dem Kinde entdecken, wenn dasselbe zur Schule kommt und dort vor vielen Kammeraden sein sprachliches Können beweisen soll. In den meisten Fällen kommt den Kindern ihr sprachlicher Defekt erst zur Schulzeit zum rechten Bewußtsein, und sowie dieses Bewußtsein der sprachlichen Minderwertigkeit eintritt, ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, daß psychische Depressionserscheinungen in schwererem Grade auftreten. Erst dann wird aus dem einfachen spastischen Fehler ein psychischer Fehler, erst zu dieser Zeit fängt dann das Sprachzweifeln, die Angst vor dem Sprechen und vieles andere mehr an. Es ist aber — und das muß besonders betont werden — durchaus nicht notwendig, daß diese psychischen Folgeerscheinungen auftreten, und ich habe eine Reihe von erwachsenen Stotterern beobachtet, bei denen die psychischen Nebenerscheinungen vollständig fehlten. Stottern also als Psychose zu bezeichnen, heißt das eigentliche Wesen des Fehlers verkennen und die Nebenerscheinungen sekundärer Natur an die Spitze der Erklärung stellen. Daß die psychische Depression auch bei Kindern sehr oft gänzlich fehlt, weiß jeder Lehrer aus der Thatsache allein, daß es eine Anzahl von Stotterern giebt, bei denen eine gewisse Strenge das Stottern zum Verschwinden bringt. Allerdings darf man derartige Experimente nur auf der Unterstufe der Volksschule versuchen. Mehr als einmal ist es mir vorgekommen, daß mir Kinder zur sprachlichen Behandlung gebracht wurden, von denen die Eltern sagten, sie stotterten in der Familie fortwährend, die bei mir nicht ein einziges Mal gestottert haben und in der Schule nach persönlichen Erkundigungen bei dem Lehrer niemals anstießen. Natürlich muß man in der Beurteilung der einzelnen Fälle recht vorsichtig sein, und es gehört gewiß von seiten des Arztes sowohl wie von seiten des Pädagogen eine gewisse Erfahrung dazu, den einzelnen Fall auch beim Kinde richtig zu klassifizieren. Hat man es nur mit einem Stotterer zu thun, der aus Flüchtigkeit, aus Unaufmerksamkeit, aus Zerstreutheit in die Spasmen verfällt, so ist Strenge wohl am Platze; sieht man aber, daß selbst bei gutem Zureden das Stottern sich nicht bessert, sondern im Gegenteil stärker wird,

so muß man ohne weiteres von strengen Maßregeln abraten, da durch derartige Versuche das Stottern nur unter Umständen außerordentlich verstärkt werden kann und das Kind ganz verschüchtert und schließlich hochgradig deprimiert wird. Ich würde deshalb dem Pädagogen bei kleineren Kindern, vielleicht in den ersten Schuljahren raten, erst nach einer längeren gewissenhaften Beobachtung des Knaben selbstthätige Maßnahmen zu treffen. Wäre in den zuletzt geschilderten Fällen das psychische Moment allein das ausschlaggebende, so könnte unter keinen Umständen erklärt werden, warum das Kind, sowie es Angst hat und sich zusammennimmt, nicht stottert. Bei dem Stottern mit psychischen Nebenerscheinungen ist gewöhnlich das Umgekehrte der Fall. Gerade wenn ein derartiger Stotterer sich die größte Mühe zum Sprechen giebt, bleibt er sitzen, gerade, wenn es ihm um alles in der Welt darauf ankommt, etwas zu sagen, vermag er kein einziges Wort hervorzubringen.

Auch beim Stottern kommen häufig krankhafte Erscheinungen von seiten der Nase und des Rachens als sprachbildend in Betracht, so in ungefähr 33 Prozent der Stotterfälle bei Kindern, die die oben geschilderten adenoiden Vegetationen darbieten. Wenn man bei einem Stotterer beobachtet, daß er unter einem Katarrh der Nase oder des Rachens erheblich schlechter spricht, so kann man schon annehmen, daß von dieser Seite eine Störung vorhanden ist.

Die Prognose des Stotterns ist im allgemeinen eine günstige. Welche Erfolge selbst durch rein pädagogische Behandlung erzielt worden sind, habe ich oben in dem vierten Absatz statistisch nachweisen können. Hier möchte ich ganz kurz die Art und Weise des Vorgehens schildern.

Man kann nach du Bois-Reymond annehmen, daß im allgemeinen jeder Muskel dem Befehle der Innervation des Nerven erfolgt, und wir wissen, daß diese Befehle vom Gehirn ausgehen. Es ist demnach von vornherein klar, daß Muskelübung nicht allein Übung des Muskels, sondern im wesentlichen Übung des Centralnervensystems ist. Die Kräftigung des Muskels, die nebenbei dabei eintritt, ist nur eine nebensächliche Folge. Ganz besonders ist dieser Satz wichtig bei den koordinierten Bewegungen, bei denen die Einübung des Centralnervensystems für die Koordination so in den Vordergrund gerückt ist, daß die Muskelthätigkeit an sich dagegen ganz verschwindet. Noch klarer wird das Verhältnis bei allen denjenigen körperlichen Übungen, wo es sich darum handelt, Mitbewegungen, die von seiten des noch Ungeschickten leicht gemacht werden, zu unterdrücken. Wo infolge von Übung eine Mitbewegung unterbleibt, ist es ganz klar, daß das Resultat der Übung nicht die Kräftigung der betreffenden Muskeln sein könnte. Diese rein physiologischen Gesichtspunkte vorausgestellt, muß also die Heilung des Stotterns darin bestehen, daß wir die peripheren Sprachbewegungen der gesamten koordinierten Sprachthätigkeit in der Weise üben, wie der normal sprechende Mensch sie gebraucht. Wir werden also die Atmung so üben, wie der normal sprechende Mensch beim Sprechen atmet, das heißt kurze und geräuschlose Einatmung durch den offenen Mund. sehr langsame Ausatmung ebenfalls durch den offenen Mund; denn diese Atmung ist nur die zum Sprechen normale Atmung; außerhalb des Sprechens atmen wir bekanntlich durch die Nase ein und aus, und die Einatmung ist der Ausatmung ungefähr gleich. Ebenso werden wir versuchen, an diese Übung der normalen Atmungsthätigkeit beim Sprechen die normale Stimmthätigkeit anzugliedern. Wir werden möglichst leise zunächst die Stimme anschlagen lassen, wir werden dafür sorgen, daß beim Beginn der Stimme der von Sievers so vortrefflich geschilderte leise Vokaleinsatz gemacht wird, damit die Stimmbänder nicht zur Schließung und damit zu dem Schließspasmus Gelegenheit haben, wir werden endlich vor dem Spiegel die normale Artikulation aller einzelnen Laute, zunächst einzeln, dann in Verbindung mit den Vokalen einüben und dafür sorgen, daß die Bewegungen der Artikulation nicht krampfhaft, nicht stark, sondern recht weich und ohne jegliche Spasmen vor sich gehen, so daß die Artikulation gegenüber der Vokalisation in derselben Weise in den Hintergrund tritt, wie das beim normal sprechenden Menschen der Fall ist; wir werden endlich dafür sorgen müssen, daß die Mitbewegungen durch sorgsame Selbstbeobachtung und fortwährende Kontrolle vollständig unterdrückt werden. Ist auf diese Weise die Koordination der Sprache und damit die richtige Lenkung von seiten des Centralnervensystems physiologisch eingeübt, so bekommt der Übende ganz von selbst folgerichtigerweise die Überzeugung, daß er normal sprechen kann, und damit verschwinden in den-

jenigen Fällen, wo sie existieren, die sekundären psychischen Folgeerscheinungen ganz von selbst. Es kann hier nicht der Ort sein, auf die Einzelheiten dieser notwendigerweise sehr individuell zu gestaltenden Behandlung einzugehen, und ich verweise in dieser Beziehung auf das nunmehr in fünfter Auflage erschienene Übungsbuch von Albert Gutzmann. Aus den oben an einigen Stellen angeführten Gründen ist es jedoch fast in allen Fällen von Stottern nötig, auch eine sorgsame rein ärztliche Behandlung eintreten zu lassen. Die Zerstreutheit und Unaufmerksamkeit, die man so häufig bei Stotternden findet, beruht öfter auf dem Vorhandensein der adenoiden Vegetationen. Sehr häufig finden sich bei den älteren stotternden Schülern nervöse Nebenerscheinungen, die eine sorgsame medizinische Behandlung erfordern, wenn die mehr pädagogisch-didaktische Behandlung des Stotterns überhaupt Erfolg haben soll. Man sieht also gerade an diesem Beispiel, wie sehr Ärzte und Pädagogen Hand in Hand arbeiten müssen, um dauernde und gute Erfolge zu erzielen.

Es ist noch eintges über die Simulation des Stotterns in der Schule zu bemerken. Ich glaube zwar, daß die Simulation sehr selten vorkommt, jedenfalls viel seltener, als sie von Lehrern angenommen wird. Das aber ist sicher, daß die wirklichen Stotterer ihre Unwissenheit resp. Faulheit häufig unter ihrem Übel zu verbergen suchen und dabei, wie das psychisch ganz natürlich ist, stärker stottern, als sie es sonst zu thun pflegen. Es ist besonders für Kinder außerordentlich leicht, Stottern täuschend nachzuahmen, und daher ist die Entdeckung der Vortäuschung des Stotterns unter Umständen recht schwer. Da wir wissen, daß innerhalb kurzer Zeit durch Nachahmung wirkliches Stottern entstehen kann, so ist die Grenze, wo das Stottern freiwillig zu sein aufhört und unfreiwillig zu werden beginnt, wohl niemals genau festzusetzen. Schon Boisseau, der über die Simulation des Stotterns bei den Soldaten berichtet, hebt dies hervor: „S'il est facile d'imiter cette infirmité, rien n'est plus facile que de l'acquérir réellement après avoir voulu simplement l'imiter. Man kann daher wohl begreifen, daß Lehrer recht häufig den Verdacht des simulierten Stotterns haben können, ebenso wie in den meisten Fällen das Stottern bei näherer Untersuchung sich als echt, als nicht simuliert herausstellt. Ein Verdacht muß jedoch ohne weiteres entstehen, wenn Schüler, die bis dahin ganz tadellos gesprochen haben, plötzlich anfangen zu stottern und wenn bei ihnen an keine äußeren Störungen zu denken ist. Vorsichtig muß man nur in der Beurteilung dann sein, wenn es sich um Knaben im Alter von 12—15 Jahren und darüber handelt. Ich habe eine Reihe von echten Stotterfällen in der Pubertätsentwickelung ganz plötzlich entstehen sehen. Man darf wohl annehmen, daß die Stimmstörung in dieser Zeit, die bei manchen allerdings im Verhältnis seltenen Fällen unter Umständen so stark werden kann, daß vorübergehende plötzliche Stimmlosigkeit eintritt, auf das in dieser Zeit besonders leicht empfängliche Gemüt einen so tiefen psychischen Choc ausübt, daß vorübergehend Sprachlosigkeit und an diese sich anschließend Stottern entsteht. Wenigstens weisen diejenigen Fälle, die ich selbst gleich nach ihrer Entstehung in Behandlung bekam, diesen Verlauf auf. Jedesmal erschien ganz plötzliche Sprachlosigkeit, tiefe psychische Depression und darauf Stottern. Wenn demnach ein Knabe in dieser Weise, das heißt mit plötzlicher krampfhafter Sprachlosigkeit, zu stottern beginnt, so ist eine Simulation nicht sehr wahrscheinlich. Anders ist es dagegen, wenn er gleich in der gewöhnlichen Art zu stottern anfängt, mag es nun sein, daß er freiwillig das Stottern nachahmt oder daß es wirklich reell entsteht. In beiden Fällen hilft energisches Zureden, Aufmerksammachen auf die richtige Atmung, Befehl, langsam, silbenweis und recht deutlich zu sprechen, meist, um die ersten Anfänge des Übels, das ja auch aus der Simulation entstehen kann, zu unterdrücken. Auf die sonstigen Entdeckungsmittel der Simulation gehe ich hier nicht ein, da diese in der Schule doch unmöglich Anwendung finden können. Ich verweise jedoch auf das in meiner Monographie über das Stottern (Frankfurt a. M. 1898) auf S. 275—295) darüber Gesagte.

c) Fehler des Aussprache-Stammeln. Man hört noch sehr häufig Stammeln mit Stottern verwechseln, obgleich die Fehler an sich ihren Erscheinungen wohl von niemandem verwechselt werden können. Stottern ist eben ein krampfhafter Sprachfehler, der den Redefluß zu stören oder zu unterbrechen im stande ist, unter Stammeln dagegen versteht man nur alle Fehler der Aussprache. Wenn beispielsweise die Kinder statt „kommt mit“: „tomm mit“ sagen, oder statt: „Wir wollen spielen“:

„Wir wollen pielen“, aber wenn jemand das r schlecht spricht aber bei der Aussprache des ſ lispelt, so ist das alles Stammeln. Wir haben in allen Kultursprachen die beiden Ausdrücke: Stottern und Stammeln, nur scheinen manche Völker den einen Ausdruck schließlich vollkommen vergessen zu haben; so ist es mit dem englischen stutter und stammer, von denen nur noch das letztere üblich zu sein scheint. Erst in neuerer Zeit haben die englischen Kliniker wieder mit großer Energie auf die richtige Anwendung dieser beiden schon in ihrer ganzen Wortentstehung vollständig voneinander verschiedenen Ausdrücke hingewiesen. Am sorgfältigsten haben von jeher die französischen Ärzte und Pädagogen das balbutiément von dem bégaiement unterschieden.

Schon aus den obigen wenigen Beispielen ist ersichtlich, daß eine ganze Klasse von Stammeln auf die Sprachentwickelung zurückzuführen ist. So ist das dort bezeichnete K- und G-Stammeln (statt k und g wird d und t gesprochen) in der Sprachentwickelung der meisten Kinder jedesmal anzutreffen. Ferner kommt es sehr häufig während des Zahnwechsels zu vorübergehendem Lispeln u. s. w. Wir werden demnach auch hier während der Sprachentwickelung der Kinder unser Hauptaugenmerk auf die Verhütung der Fehler richten müssen. So ist es bei Kindern recht leicht, aus dem t und d ein richtiges k und g entstehen zu lassen, wenn man die Zungenspitze mit dem Zeigefinger am Mundboden festhält, so daß der Zungenrücken gezwungen ist, sich dem Gaumen zu nähern. In vielen Fällen von gewöhnlichem Lispeln genügt es, wenn man die Kinder veranlaßt, die Zahnreihen bei der Bildung des ſ fest zu schließen, um fast sofort ein deutliches scharfes Zischgeräusch zu erzielen. Ganz besonders unangenehm wird das Lispeln, wenn es so geschieht, daß der Luftstrom, statt über die Mitte der Zunge auf die untere Zahnreihe zu gehen, aus dem Seitenrand der Zunge aus dem rechten oder linken Mundwinkel hervorzischt. Aber auch dieser Fehler ist relativ leicht zu beseitigen. Ich verweise in Bezug darauf auf den entsprechenden Abschnitt in meinen Vorlesungen über die Störungen der Sprache für Ärzte und Lehrer (Berlin 1893), wo eine ausführliche Sonderbehandlung dieses Sprachfehlers angegeben ist. Endlich ist von der fehlerhaften Aussprache des ſ noch ein Fehler hervorzuheben, der zwar selten vorkommt, aber dann außerordentlich die Sprache entstellt und der darin besteht, daß der Sprecher die Zunge in die Lage des n legt und den Zischlaut mittelst eines starken Nasengeräusches hervorruft, das sog. nasale Lispeln. Es hört sich genau so an, als ob der Betreffende einen Gaumendefekt hätte. Gerade dieser sehr häßliche Fehler läßt sich am leichtesten beseitigen. Man braucht nur mit Daumen und Zeigefinger die Nase verschließen, die Zahnreihen scharf aufeinandersetzen zu lassen, und auf die Mitte der unteren Zahnreihe kräftig den Luftstrom zu leiten. Fast sofort entsteht ein normales ſ, daß sodann systematisch eingeübt werden muß und nach den ersten Übungen auch bereits ohne Zuhalten der Nase richtig gemacht wird. Von Lauten, bei denen noch stark gestammelt wird, nenne ich besonders das r, das leider in manchen Teilen Deutschlands nur noch mit dem Gaumensegel gesprochen wird, das l, dessen fehlerhafte Aussprache allerdings nur selten vorkommt und die darin besteht, daß das l entweder mouilliert ausgesprochen wird oder an seiner statt ein n oder auch ng eingesetzt wird. Wenn man die physiologische Bildung des l kennt, so ist es leicht, den Fehler zu beseitigen. Ich verweise auch in Bezug auf diese beiden Fehler auf das oben angegebene Werk.

d) Organische Sprachstörungen. Hier ist besonders die Sprachlosigkeit (Aphasie) bei der Kinderlähmung zu erwähnen. Gewöhnlich tritt dieselbe ein, wenn die Lähmung sich auf die rechte Körperhälfte bezieht, da wir wissen, daß die rechte Körperhälfte von der linken Hirnhälfte und umgekehrt die linke Körperhälfte von der rechten Hirnhälfte abhängt und wir den Sitz der Sprache in der linken Hirnhälfte annehmen. Gewöhnlich geht diese Aphasie von selbst in Heilung über, öfter jedoch entsteht nach dieser Sprachlosigkeit Stottern. Offenbar aus demselben Grunde, aus dem wir bei der Sprachentwickelung des Kindes das Stottern entstehen sahen: infolge des bei diesen schon größeren Kindern ungeheuren Mißverhältnisses zwischen Sprechlust und Artikulationsvermögen. Es gelten also hier dieselben Verhütungsmaßregeln. Weicht die Aphasie nur schwierig, so ist es gut, recht frühzeitig mit den Kindern Artikulationsübungen vornehmen zu lassen und zwar in der gleichen Weise wie bei taubstummen Kindern.

Die Sprachstörung, die nach Diphtherie häufig zurückbleibt infolge der Lähmung des weichen Gaumens besteht im wesentlichen in

einem auffallenden Näseln und infolge des fehlenden Gaumensegelverschlusses in unvollkommener resp. vollständig behinderter Aussprache aller derjeniger Laute, deren Zustandekommen eine Unversehrtheit der Gaumensegelklappe bedingt, d. h. aller Laute mit Ausnahme der drei Nasallaute. Gewöhnlich verschwinden die Sprachstörungen mit der Gaumensegellähmung, die entweder von selbst weicht oder nach ärztlicher elektrischer Behandlung zurückgeht, manchmal jedoch bleiben die Sprachstörungen auch nach Aufheben der eigentlichen organischen Hemmung zurück, gleichsam als ob sich die Kinder an die fehlerhafte Sprache selbst gewöhnt haben. In diesen Fällen sind möglichst bald Artikulationsübungen mit geschlossener Nase vorzunehmen, die auch bei Kindern ziemlich schnell Erfolg zu haben pflegen. Schwieriger wird es, wenn man diesen Fehler auf sich beruhen läßt und erst im späteren Lebensalter aus äußeren Gründen gezwungen wird, eine Behandlung eintreten zu lassen.

Ebenso wie die Gaumensegellähmung machen die angeborenen Gaumendefekte einen gleichen sprachlichen Mangel. Da bei den Kindern im allgemeinen der künstliche Gaumen (Obturator) nicht angelegt wird, weil die Kieferform sich von Jahr zu Jahr schnell ändert und deswegen jedesmal ein neuer Apparat nötig wäre und weil die Befestigung mittelst Klammern an den seitlichen Zähnen nicht zum Vorteil der jugendlichen Zähne sein kann, so empfiehlt es sich, möglichst darauf zu dringen, daß die Kinder bereits vor dem Schuleintritt operiert werden, also im fünften Jahre. Die Operationstechnik ist in neuerer Zeit soweit vorgeschritten, daß selbst in schwierigen Fällen schließlich gute Resultate erreicht worden sind, nur darf man nie vergessen, daß sich an die Operation eine sorgsame Einübung des neugewonnenen Gaumensegels anschließen muß, damit der Erfolg des Operateurs erst richtig zu Tage tritt. Schon aus psychischen Gründen ist es für die Kinder besser, daß sie bereits verständlich sprechen, wenn sie in die Schule kommen, als wenn man die Aneignung dieser Fertigkeit auf eine spätere Zeit verschiebt.

e) Sprachstörungen der Schwachsinnigen und Idioten. Auf diese will ich hier nur mit kurzen Worten verweisen, da sie an den betreffenden Abschnitten der Encyklopädie näher behandelt worden sind. Von Sprachfehlern, die man bei geistig zurückgebliebenen Kindern findet, kommt besonders häufig die Stummheit, also in diesem Falle Hörstummheit vor, ferner alle Arten von Stammeln, verhältnismäßig selten nur Stottern.

So fand Piper unter den 224 Zöglingen der städtischen Idiotenanstalt zu Dalldorf 93, d. h. 41,5 Prozent, die an Sprachgebrechen litten. Darunter waren 2 Taubstumme, 16 Stumme (7 Prozent), 7 Stotterer (3 Prozent), 36 Stammler (16 Prozent) außerdem 32 Lispler und ein Mädchen mit Gaumendefekt. Alle die schwachsinnigen und idiotischen Kindern auftretenden Sprachstörungen sind in derselben Weise der Behandlung zugänglich wie die Störungen der geistig normalen Kinder und selbst die taubstummen Kinder sind durch etwas modifizierte Art der Artikulationsübungen von ihrer Stummheit zu befreien, wie das besonders Piper nachgewiesen hat.

**Litteratur:** Die Litteratur der Sprachstörungen ist außerordentlich umfangreich. Das bisher vollständigste Verzeichnis findet sich am Schlusse von Dr. H. Gutzmann, Vorlesungen über die Störungen der Sprache für Ärzte und Lehrer 1893, dort sind nicht weniger als 434 Nummern chronologisch geordnet aufgeführt. Über die Schuluntersuchungen und Schulkurse findet sich die gesamte jetzt auch schon sehr umfangreiche Litteratur in der medizinisch-pädagogischen Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde, die seit 1891 in Berlin erscheint. Von den größeren Arbeiten, die seit 1893 erschienen sind, sind als pädagogisch wichtig folgende zu nennen: H. Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler, eine Gesundheitslehre der Sprache für Eltern, Ärzte und Lehrer. Leipzig, Verl. v. J. J. Weber 1894. — A. Gutzmann, Gesundheitspflege der Sprache. Breslau, Vert. v. F. Hirt 1896. — H. Gutzmann, Das Stottern, Eine Monographie für Ärzte, Pädagogen und Behörden. Frankfurt a. M., Vert. v. J. Rosenheim 1898. Die praktische Darlegung der Behandlung des Stotterns ist jetzt in dem Buch von A. Gutzmann, Das Stottern und seine gründliche Behätigung in fünfter Auflage erschienen. In Bezug auf die Sprachstörungen der Schwachsinnigen und Idioten sind die Arbeiten von Piper hervorzuheben, die sämtlich in der oben genannten medizinisch-pädagogischen Monatsschrift veröffentlicht sind. Ferner ist empfehlenswert: H. Piper, Der kleine Sprachmeister. Berlin 1898.

Berlin. H. Gutzmann.

## Sprachunterricht, der deutsche, in den utraquistischen Schulen

Im Zwecke und Ziele des deutschen Sprachunterrichtes stimmt die zweisprachige Schule mit der einsprachigen vollkommen überein. Beide haben nicht nur denselben Zweck, die hochdeutsche Sprache ihren Schülern geläufig zu machen und durch dieselbe auf Geist und

Gemüt der Kinder einzuwirken, sondern auch dasselbe Ziel, nämlich die Schüler zum Verständnis des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks anderer und zum eigenen verständlichen und richtigen Gedankenausdruck in Wort und Schrift zu befähigen. Während es aber in der rein deutschen Schule hauptsächlich nur darauf ankommt, die Kinder mit einer ihnen mehr oder weniger schon bekannten Sprache vertraut zu machen, hat die zweisprachige Schule die ungemein schwierigere Aufgabe, ihre Schüler zum Gebrauche einer ihnen noch völlig fremden Sprache zu befähigen. Aus diesem Grunde ist es wohl ersichtlich, daß der deutsche Sprachunterricht in zweisprachigen Schulen ganz andere Wege als in rein deutschen Schulen einschlagen muß, um zu seinem Ziele zu gelangen, daß mithin die Methode dieses Unterrichtsfaches in beiden Schulen eine voneinander sehr verschiedene sein muß. Die Eigentümlichkeiten und Besonderheiten des deutschen Sprachunterrichtes in zweisprachigen Schulen kennen zu lernen und zu beachten, muß eine der wichtigsten Aufgaben eines Lehrers an diesen Schulen sein, wenn er möglichst günstige Erfolge seines Unterrichtes erzielen will.

Einer der beachtenswertesten Unterschiede zwischen beiden Gebieten des deutschen Sprachunterrichtes ergiebt sich aus dem Unterschiede im Lautgehalte der Volkssprache und der polnischen Sprache zu dem der hochdeutschen Sprache. Während den Kindern, welche die Dialektsprache mit zur Schule bringen, die hochdeutsche Sprache als eine ihrer Sprache ähnliche entgegentritt, ist den Schülern polnischer Zunge diese Sprache etwas völlig Fremdes. Indem die Kinder in ihrer Mundart Anhaltspunkte für das Behalten der hochdeutschen Wörter haben, merken sie sich diese Wörter auch viel leichter als die Kinder, die in ihrer Muttersprache keine Beziehungen zu den hochdeutschen Wörtern haben. Ebenso verhält es sich auch mit den Formen der Wörter. Auch hierin ist das Kind mit einem deutschen Dialekte den Kindern einer fremden Sprache gegenüber im Vorteile. Für den Lehrer an zweisprachigen Schulen ergiebt sich hieraus, daß er viel mehr Fleiß und Mühe auf die Einprägung der hochdeutschen Wörter und Wortformen verwenden muß als der Lehrer an einer einsprachigen deutschen Schule. Während sich die einsprachige Schule damit begnügen kann, die schon vorhandenen Vorstellungen zu klären und neue Begriffe zu bilden ohne Rücksicht auf die Anzahl derselben und auf die Schwierigkeit der Aussprache der neuen Wörter, muß der Lehrer an einer zweisprachigen Schule auch darauf achten, daß seine Schüler mit dem richtigen Begriffe auch das richtige Wort verbinden, daß er bei der Entwickelung neuer Begriffe vom Leichten zum Schweren fortschreitet, und daß er seinen Schülern in Bezug auf die Einprägung neuer Wörter nicht zuviel zumutet. Andererseits muß aber auch vor der Darbietung eines zu geringen Lernstoffes gewarnt werden, weil sonst das Ziel des deutschen Sprachunterrichtes nicht erreicht werden würde. Eine sorgfältige Stoffauswahl und eine richtige Verteilung desselben auf kürzere Zeitabschnitte ist also hinsichtlich des Sprachunterrichtes für den Lehrplan einer zweisprachigen Schule unerläßlich.

Die Kinder mit deutscher Mundart haben vor den Schülern zweisprachiger Schulen auch den Vorteil, daß jenen die Laute der hochdeutschen Sprache schon bekannt sind, während diese viele Laute der deutschen Sprache entweder gar nicht kennen oder sie schlecht aussprechen. So klingt bei ihnen h meist wie ch, o wie au u. dergl. Anstatt „Haus“ sagen sie oft „chaus“ und statt „Brot“ meist „Braut“. Ebenso achten polnische Kinder auch nicht auf die Länge oder Kürze der Silben, denn „nos poloni non curamus quantitatem syllabarum.“ Daher kommt es, daß die Selbstlaute meist zu kurz gesprochen werden, wodurch für ein halbwegs gebildetes Ohr eine unerträgliche harte Aussprache erzeugt wird. So klingt der Satz: „Die Rose riecht sehr gut“ oft wie: „Die Rosse riecht serr gutt.“ Wenn der Lehrer nicht streng auf eine richtige und deutliche Aussprache hält, so wird es ihm auch ferner nicht möglich sein, einen richtigen Gebrauch der Sprachformen zu erzielen; denn wenn die Kinder nicht an ein richtiges Auffassen der Laute gewöhnt sind, so überhören sie z. B. vollständig, ob der Lehrer sagt: „Der Vogel sitzt auf dem Dache“ oder „Der Vogel sitzt auf den Dache.“ Hat sich aber erst einmal eine schlechte Aussprache in eine Klasse eingebürgert, so ist es oft kaum möglich, die Schüler später zu einer besseren Aussprache zu bringen, weil das Ohr derselben eben für ein richtiges Auffassen der Laute verdorben ist. Dem Lehrer zweisprachiger Schulen erwächst hieraus die Pflicht, recht strenge auf eine gute Aussprache zu achten. Er selbst bediene sich daher stets

nur einer musterhaften Sprache und halte auch seine Schüler zu einer solchen an.

Den Schülern zweisprachiger Schulen mangelt es auch an der nötigen Übung und Gelegenheit im Gebrauche der deutschen Sprache mehr als den Schülern einsprachiger Schulen, weshalb sie sich darin auch unbehalfener als diese erweisen. Zwar soll aller Unterricht Sprachunterricht sein, aber schon der Religionsunterricht macht eine Ausnahme davon, was bei den einsprachigen Schulen nicht der Fall ist. Welch ein sprachbildendes Element geht dadurch aber nicht verloren! Wie fruchtbar ist nicht der Katechismusunterricht durch die Bildung von abstrakten Begriffen, wie sprachbildend die Wiedergabe der biblischen Geschichten! Auch der Religionsunterricht in der Kirche geht für die Schüler zweisprachiger Schulen ohne Nutzen für ihre sprachliche Bildung vorüber. Diese Hilfe durch den Religionsunterricht bleibt für die Schüler einsprachiger Schulen auch nach nach ihrem Austritte aus der Schule bestehen. Bei jedem Liede, das sie in der Kirche singen, bei jedem Gebete, das sie aus dem Gebetbuche beten, werden ihre Kenntnisse in der hochdeutschen Sprache wieder aufgefrischt. Auch der Verkehr mit dem Geistlichen, Ärzte u. s. w. trägt zum sicheren Behalten der hochdeutschen Formen und Wörter bei. Ganz anders ist es aber mit den Schülern zweisprachiger Schulen. Hier geht nicht nur die Hilfe durch den Religionsunterricht verloren, sondern auch die Anregungen im späteren Leben. Während ferner den Schülern einsprachiger Schulen nicht die geringsten Hindernisse bezüglich des Gebrauches der hochdeutschen Sprache entgegentreten, ja die Schule hierin sogar oft von dem Elternhause unterstützt wird, werden den zweisprachigen Schulen hinsichtlich der Erreichung ihres Zieles oft die größten Hindernisse in den Weg gelegt, indem die Schüler seitens der Eltern mit Widerwillen gegen die deutsche Sprache erfüllt werden. Diesen Hindernissen wird der Lehrer dadurch erfolgreich entgegenzutreten versuchen, indem er durch seinen Unterricht und durch seine ganze Persönlichkeit seine Schüler mit Liebe für die deutsche Sprache zu erfüllen trachtet, damit diese auch außerhalb der Schule und auch nach ihrem Austritte aus der Schule die deutsche Sprache mit Lust und Liebe gebrauchen und auch späterhin noch gerne jedes Mittel ergreifen, um ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache zu wiederholen und zu befestigen, z. B. durch Lesen deutscher Zeitungen, deutscher Bücher u. dergl.

In der zweisprachigen Schule hat der Schreiblesenunterricht als Teil des Sprachunterrichtes eine ungleich höhere Bedeutung als in der rein deutschen Schule. An dem Lesestaffe der Fibel soll nämlich der Wortschatz der Kinder vermehrt, ihre Sprachfertigkeit gesteigert und ihr Sprachgefühl gekräftigt werden, so daß der deutsche Schreiblesenunterricht für die Schüler zu einem der wichtigsten Faktoren bezüglich der Erlernung und Aneignung der deutschen Sprache wird. Während in der einsprachigen Schule die Fibel zu ihrem Hauptzwecke die Vermittelung des Lesens und Schreibens hat, tritt sie in der zweisprachigen Schule auch in den Dienst der Spracherlernung. Da sich das mit Verständnis gelesene Wort dem Gedächtnisse der Kinder besser einprägt als das nur gehörte, so wird es dem Lehrer an zweisprachigen Schulen auch leicht sein, seinen Schülern durch die rechte Verarbeitung des Lesestaffes einen reichen Wortschatz zu vermitteln. Durch das öftere Lesen von verschiedenen, immer wiederkehrenden Sprachformen werden die Kinder sicherer im Gebrauche derselben werden, als wenn sie dieselben nur vermittelst des Ohres auffassen würden, wodurch ihr Sprachgefühl eine nicht unbedeutende Steigerung erfährt. Bei einer rechten Vermittelung des Verständnisses des Sprachstaffes wird auch die schon vorhandene Sprachkraft der Schüler in Anspruch genommen, wodurch ihre Fertigkeit im Gebrauche der deutschen Sprache erhöht wird. Im Interesse einer intensiveren Sprachbildung der Schüler muß also der Lehrer in dem deutschen Schreiblesenunterrichte den Kindern die Wörter der Fibel zu ihrem geistigen Eigentum machen und sie an der Hand der Fibel im Gebrauche der verschiedenen Sprachformen üben. Diese Forderungen sind in der zweisprachigen Schule im Schreiblesenunterrichte stets zu berücksichtigen; sie müssen ihm sein charakteristisches Gepräge verleihen.

Während die Übungen im mündlichen Ausdrucke in rein deutschen Schulen gleich von vornherein einem mehrfachen Zwecke dienen, z. B. der Einführung der Kinder in die Schulthätigkeit, der Schärfung der Sinne, der Einwirkung auf Herz und Gemüt der Kinder u. dergl. sind diese Sprechübungen in zweisprachigen Schulen zunächst vornehmlich Sprachunterricht, d. h. sie dienen in erster Linie der

Erlernung der deutschen Sprache. Erst wenn darin einige Resultate erzielt worden sind, tritt als weitere Aufgabe auch die Bildung des Gemütes und Verstandes an die Übungen im Sprechen heran. Das Ziel, das durch die Sprechübungen auf der Unterstufe erreicht werden soll, besteht darin, den Kindern eine sog. Elementarsprache zu vermitteln, d. h. eine Sprache, wie sie ungefähr ein deutsches Kind bei seinem Eintritte in die Schule besitzt. Die Schüler müssen demnach durch die Sprechübungen mit der deutschen Sprache soweit vertraut gemacht werden, daß sie selbständig von den Dingen ihres Anschauungskreises angeben können, wie und wo diese sind, was sie thun, was mit ihnen gethan werden kann, welches ihre Teile sind u. dergl. Bezüglich des zu erreichenden Sprachverständnisses und der zu erzielenden Sprachfertigkeit müssen sie soweit gefördert werden, daß sie einfache Fragen über Dinge und Vorkommnisse aus ihrem Anschauungskreise verstehen und ohne grobe Verstöße gegen Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit auch selbständig beantworten können.

Den Sprechübungen auf der Unterstufe zweisprachiger Schulen fällt die Aufgabe zu, den Schülern schnell, sicher und leicht einen möglichst reichen Wortschatz zu vermitteln und ihnen gleichzeitig auch zu einem richtigen und verständigen Gebrauche desselben zu verhelfen. Auf welche Weise geschieht dies nun am besten? Nachdem die Kinder in die Schulthätigkeit eingeführt und unterrichtsfähig gemacht worden sind, was ohne irgend welchen Schaden auch mit Hilfe der Muttersprache geschehen kann, finden pfannmäßige Sprachübungen ausschließlich in der deutschen Sprache statt. Die Vermittelung des Verständnisses der neu einzuübenden Wörter findet dabei nur durch die Anschauung allein ohne Zuhilfenahme der Muttersprache statt. Zum besseren Verständnis dieser Forderung mögen hier die verschiedenen Gründe dafür und dawider angeführt werden. Die Anhänger der sog. Übersetzungsmethode sagen, der nächste und leichteste Weg, polnischen Kindern die deutsche Sprache zu lehren, wäre der durch die Muttersprache. Weil den polnischen Kindern die Begriffe in der Muttersprache verständlich sind, so müßten sie, wenn ihnen mit dem polnischen Worte auch zugleich das deutsche gegeben würde, auch mit dem deutschen Worte den richtigen Begriff verbinden. Wenn sich dies in der That so verhielte, so wäre dieser Weg allerdings der einfachste und richtigste. Ist dem aber so? Ganz abgesehen davon, daß die Kinder auch in der Muttersprache nur mangelhafte Begriffe mit zur Schule bringen, heißt es die Kindesnatur vollständig verkennen, wenn man meint, schon durch die Übersetzung des polnischen Wortes allein wäre das Kind im stande, mit dem vielleicht richtigen Begriffe auch das richtige deutsche Wort zu verbinden. In dem Geiste des Kindes geht vielmehr das deutsche Wort nur mit dem polnischen Worte in eine gedächtnismäßige Verbindung ein, im übrigen bleibt das deutsche Wort und der damit bezeichnete Begriff etwas einander völlig Fremdes und nur durch das polnische Wort wird eine Brücke zwischen beiden hergestellt, so daß also der Träger der Begriffe nicht die deutsche Sprache, sondern die Muttersprache ist. Welch ein schwieriger Denkprozeß muß sich nun in dem Geiste des Kindes abspielen, wenn es die deutsche Sprache gebrauchen will! Es muß sich nämlich erst den Satz, den es sprechen will, zuerst in der Muttersprache zurechtlegen und dann erst in die deutsche Sprache übertragen. Welch eine Arbeit ist dies aber für ein 6—7jähriges Kind! Wer da vielleicht meint, daß das Kind von selbst darauf komme, eine direkte Verbindung zwischen dem an dem polnischen Worte haftenden Begriff und dem deutschen Worte herzustellen, hat keine Ahnung von dem langsamen, hilflosen Geiste eines solchen Kindes. Ganz genau so, wie ihm der Unterrichtsstoff von dem Lehrer dargeboten wird, nimmt es denselben auf und reproduziert ihn ohne jegliche Veränderung. Wenn der kindliche Geist regsamer geworden und einigermaßen selbständig arbeitet, dann allerdings wird es die Krücke der Muttersprache wegwerfen und über das polnische Wort hinweg eine Verbindung zwischen dem deutschen Worte und dem richtigen Begriffe knüpfen. Wann dies geschieht, hängt teils von der individuellen Anlage des Kindes selbst ab, teils von äußeren Umständen. Je lebhafter und von je leichterer Fassungskraft der Geist der Schüler ist, desto eher dürfte jener Fall eintreten. Da aber die Sprachkraft des Kindes nur in geringem Maße in der Schule in Anspruch genommen wird — denn bei der Übersetzungsmethode denkt das Kind auch während des Unterrichtes in der Muttersprache — werden die Schüler zu wenig auf jenen Weg der Selbsthilfe gedrängt. Wirken noch äußere Umstände dagegen, z. B. Widerstreben der Eltern gegen die deutsche Sprache, oder ein das selb-

ständige Denken der Kinder nicht fördernder Unterricht, so dürfte jenes Ziel wohl erst recht spät erreicht werden.

Welches sind aber die Folgen eines solchen Unterrichtes?

Durch die Übersetzungsmethode wird den Kindern zunächst der Gebrauch der deutschen Sprache verleidet. Da für den schwachen Geist der Schüler eine derartige Anstrengung, wie sie jene Unterrichtsweise von ihnen verlangt, viel zu schwer ist, so werden die Schüler gleich von vornherein mit Widerwillen gegen die deutsche Sprache erfüllt, und dieses Widerstreben wird ihnen durch die ganze Schulzeit und darüber hinaus anhaften, wie es ja die Erfahrung leider nur zu häufig lehrt.

Da bei der Übersetzungsmethode die Begriffe und Vorstellungen nicht mit dem deutschen Worte, sondern nur mit dem muttersprachlichen verknüpft werden, können die Kinder auch nicht in der deutschen Sprache denken lernen und ihr Gebrauch dieser Sprache wird nur ein mühsames Übersetzen sein. Wenn die Schüler auch mit der Zeit durch eigene Kraft zu einem Denken in der deutschen Sprache gelangen sollten, so dürfte dies für die Schulzeit doch meist zu spät sein, und stets werden auch die fähigeren Kinder unbeholfen darin sein und bleiben. Aus diesem Grunde dürfte wohl auch ein selbständiger Gebrauch der deutschen Sprache nur in äußerst geringem Maße erzielt werden. Ob der Schüler unter diesen Umständen nach seinem Austritte aus der Schule auch noch fernerhin die deutsche Sprache gebrauchen wird, oder ob die Erfolge des deutschen Sprachunterrichtes auch nur von längerer Dauer sein werden, dürfte wohl nach dem Gesagten nicht mehr schwer zu beantworten sein. Was war nun die ganze mühevolle Arbeit des Lehrers? Sisyphus-Arbeit!

Nicht genug damit! Da das Behalten der deutschen Wörter nur an die Ausdrücke in der Muttersprache geknüpft ist, also lediglich nur Sache des Gedächtnisses ist, so kann es bei weniger sorgfältiger Einprägung der einzelnen Vokabeln vorkommen, daß das Kind die Zusammengehörigkeit der bezüglichen Wörter vergißt oder sie untereinander verwechselt, und die babylonische Sprachverwirrung im kleinen ist da.

Bei einer solchen Unterrichtsweise wird dem Kinde auch die Muttersprache als die eigentliche Unterrichtssprache und die deutsche Sprache nur als etwas ganz Nebensächliches erscheinen. Da durch den Gebrauch der Muttersprache in den Schülern kein Bedürfnis nach der deutschen Sprache entsteht, so werden sie auch kein Interesse an der Aneignung dieser Sprache haben. Wo aber kein Interesse, da ist auch kein Erfolg.

Durch die Übersetzungsmethode werden die Schüler sogar zu einem unrichtigen Gebrauche der deutschen Sprache verleitet, indem die Kinder dadurch gewöhnt werden, wörtlich, ohne Rücksicht auf die Verschiedenheit in der Wortfolge beider Sprachen, zu übersetzen, überhaupt die deutsche Sprache nach den Gesetzen der Muttersprache zu gebrauchen. So kommt es häufig vor, daß polnische Kinder für die Zehen „Finger" sagen. Warum? Weil in ihrer Muttersprache die Bezeichnung beider Körperteile die gleiche ist, und sie die Übersetzung von Finger auch auf die Zehen übertragen.

Oft wird durch die Übersetzungsmethode lediglich nur die Muttersprache bereichert. Viele Wörter sind den Kindern auch in der Muttersprache noch unbekannt oder nicht geläufig. Giebt der Lehrer ihnen nun ein solches Wort, so merken sich die Kinder natürlich leichter die muttersprachliche Bezeichnung als die deutsche.

Soll dann nun jedes polnische Wort beim deutschen Sprachunterrichte ausgeschlossen sein? Wie schon erwähnt, kann die Muttersprache der Kinder gebraucht werden, um die Kinder leichter schulfähig zu machen. Ferner darf sie gebraucht werden, wenn sich der Lehrer bei einem Begriff, der sich nicht gut veranschaulichen läßt, überzeugen will, ob die Schüler denselben richtig erfaßt haben. Dies geschieht, indem er sie nach der Bezeichnung dieses Begriffs in der Muttersprache fragt. Nie darf jedoch die Muttersprache zur Vermittelung des Verständnisses eines deutschen Wortes gebraucht werden.

Der Übersetzungsmethode wäre in unseren zweisprachigen Schulen nie ein Platz eingeräumt worden, wenn man dabei die großen Pädagogen, die sich mit der Methodik des Sprachunterrichts befaßten, gehört und von ihnen gelernt hätte. Insbesondere ist es J. A. Comenius, von dem die Methodiker des Sprachunterrichts viel lernen können. Nach den Forderungen seiner großen Unterrichtslehre muß zwischen Sache und Wort eine innige Wechselbeziehung herrschen. „Die Worte müssen immer in Verbindung mit den Dingen gelehrt werden, damit Verstand und Sprache immer gleichzeitig gebildet werden; Worte ohne Dinge

sind Schalen ohne Kern, eine Scheide ohne Schwert, Schatten ohne Körper, Körper ohne Seele. Die Weisheit besteht in den Dingen, nicht in den Worten." Auf unsere zweisprachigen Schulen angewandt, bedeuten diese Worte: Nicht in der Verbindung zwischen Wort und Wort, sondern in der Verbindung zwischen Ding und Wort beruht das Heil des deutschen Sprachunterrichts. Noch deutlicher sagt dies Comenius in seinem „Orbis pictus", wo er geradezu die Verbindung zwischen Wort und Ding als das Hauptfundament einer richtigen Spracherlernung hinstellt. Er verlangt darin, daß man das Ding gleichzeitig mit seinem Namen giebt, denn „dieses parallel laufende Kennenlernen der Dinge und Worte ist das große Geheimnis der naturgemäßen Methode."

Dieser Weg der Spracherlernung ist ja auch psychologisch der allein richtige. Während bei der Übersetzungsmethode das deutsche Wort mit dem muttersprachlichen nur eine mechanische, auf das Gedächtnis sich stützende Verbindung eingeht, ist die direkte Verbindung zwischen Ding und Wort die denkbar innigste, denn sie beruht auf seelischen Vorgängen. Wenn Ding und Wort den Sinnen des Kindes gleichzeitig vorgeführt werden, so geht die Vorstellung von dem Dinge und der Name für das Ding eine innige psychische Verbindung ein, wobei ein Teil den anderen nach dem psychologischen Gesetze der Gleichzeitigkeit weckt und reproduziert.

Bei dieser strengen Durchführung des Anschauungsprinzips wird dem Lehrer die Herbeischaffung des nötigen Anschauungsmaterials oft große Mühe verursachen, welche ihm aber reichlich entschädigt wird durch den Eifer und das Interesse der Kinder, durch die dadurch gesteigerten Erfolge und die wesentliche Erleichterung seiner Arbeit. Um den Kindern aber eine allseitige Vorstellung von den Dingen und damit einen richtigen Begriff derselben zu geben, genügt die einfache Vorzeigung und Benennung der zu veranschaulichenden Dinge nicht, sondern die Kinder müssen diese Dinge selbst in die Hand nehmen, und möglichst mit allen Sinnen erfassen; denn nicht nur sehen, sondern auch hören, fühlen, riechen und schmecken muß das Kind. Ein Übelstand wird dabei freilich immer zu Tage treten, nämlich der, daß den Kindern trotz der größten Sorgfalt des Lehrers doch nicht alle Dinge in natura vorgeführt werden können, so daß er öfter als es ihm lieb sein dürfte zu Ersatzmitteln der wirklichen Anschauung greifen müssen wird.

In erster Linie kommen hierfür Modelle und Bilder in Betracht. Beide Anschauungsmittel können aber die wirklichen Dinge nur dann einigermaßen ersetzen, wenn sie bekannte Gegenstände darstellen; denn nur dann, wenn die Kinder das betreffende Ding schon in Wirklichkeit gesehen haben, kann in ihnen durch Modelle oder Bilder eine richtige Vorstellung von dem dargestellten Dinge erzeugt werden. Sieht das Kind z. B. ein Pferd auf einer Abbildung, so wird das Bild auf Grund der Associationsgesetze in dem Geiste des Kindes eine richtige Vorstellung von einem wirklichen Pferde hervorrufen, weil das Kind ein Pferd schon in Wirklichkeit gesehen hat. Hingegen wird kein Kind durch ein Bild eines Fuchses eine richtige Vorstellung von diesem Tier erhalten, wenn es noch keinen wirklichen Fuchs gesehen hat, mag das betreffende Bild auch noch so naturgetreu sein, weil dem Kinde immer nur die Abbildung und nicht das wirkliche Tier vor Augen schwebt. Modelle sind den Bildern vorzuziehen, trotzdem sie auch ihre Mängel haben, da sie den dargestellten Gegenstand nach Form, Stoff, Größe und Farbe nicht vollkommen naturgetreu wiedergeben können. Doch sind sie jedenfalls besser als Bilder, weil sie die Dinge wenigstens als Körper darstellen, während sie die Bilder nur als Fläche erscheinen lassen. Hat der Lehrer irgend ein Ding durch Modell und Bild veranschaulicht, so darf er niemals außer acht lassen, sich zu überzeugen, ob durch diese Veranschaulichung auch in dem Kinde eine richtige Vorstellung von dem veranschaulichten Gegenstande hervorgerufen worden ist. Dies geschieht durch einige kurze zweckentsprechende Fragen. Hat der Lehrer z. B. den Hasen durch Abbildung veranschaulicht, so frage er: Wo lebt der Hase? Was frißt er? Womit ist er bedeckt? Was macht der Jäger mit dem Hasen? u. dergl. Nie vergesse aber der Lehrer, daß Bilder nur ein Notbehelf sein dürfen, daß sie nur zur Unterstützung der Veranschaulichung des Sprachstoffes, niemals aber als Besprechungsobjekte dienen dürfen. Zu Besprechungen eignen sich vielmehr ausschließlich nur wirkliche Dinge, weil nur an diesen alle Sinne der Kinder in Anspruch genommen und geübt werden können und weil durch Bilder nur die Dinge selbst, nicht aber ihre Eigenschaften, Thätigkeiten, Zustände u. s. w. veranschaulicht werden können.

Der deutsche Sprachunterricht hat aber den Schülern nicht nur klare Begriffe von Dingen,

sondern auch von Eigenschaften zu vermitteln. Dies geschieht am besten, indem der Lehrer den Schülern an schon bekannten Dingen die betreffenden Eigenschaften veranschaulicht. Hierbei genügt aber nicht die Vorführung nur eines Dinges, sondern es muß vielmehr von möglichst vielen Dingen eine und dieselbe Eigenschaft veranschaulicht werden; denn nur dann gelangt das Kind durch Abstraktion zur richtigen Vorstellung. Es muß dabei ferner auf die betreffende Eigenschaft möglichst hingewiesen werden, damit das Kind merken lernt, worauf es dem Lehrer ankommt, was er eigentlich meint, denn das bloße Vorsagen und Abfragen würde keinesfalls genügen. Soll z. B. dem Kinde die Eigenschaft „rund" zum Verständnis gebracht werden, so zeige der Lehrer einen Ball, fahre mit der Hand rings um den Ball herum und spreche dabei das Wort „rund" aus. Da den Kindern der Begriff „Ball" schon bekannt ist, wird es ihnen auch nicht schwer fallen, den neuen Begriff „rund" auf den Begriff „Ball" zu beziehen. Wird nun mit mehreren anderen runden Gegenständen ebenso verfahren, so wird das Kind gewiß zu einer richtigen Vorstellung von „rund" gelangen. Auch die Gegenüberstellung von entgegengesetzten Eigenschaften trägt viel zum klaren Verständnis derselben bei. Wenn den Kindern nach runden Gegenständen ein eckiger, z. B. die Tafel gezeigt wird, und der Lehrer fragt: Ist die Tafel auch rund? so werden die Schüler notgedrungen einen Vergleich zwischen den früher gezeigten runden Dingen und der Tafel anstellen und dadurch zur größeren Klarheit der Eigenschaft „rund" gelangen. Solche Gegensätze sind: groß — klein, lang — kurz, dünn — dick, spitz — stumpf, hart — weich, glatt — rauh u. s. w. Ist auf diese Weise den Kindern eine Eigenschaft klar gemacht worden, so frage der Lehrer noch nach anderen Dingen, die dieselbe Eigenschaft besitzen. Die stehende Frage des Lehrers dabei lautet: Was ist noch (rund, eckig u. s. w.)?

Auf ähnliche Weise wie die Eigenschaften werden auch die verschiedenen Thätigkeiten an den Dingen selbst veranschaulicht, wobei der Gegensatz ebenfalls eine wichtige Rolle spielt. Die betreffende Thätigkeit wird vom Lehrer oder einigen älteren Schülern vorgemacht und dabei gleichzeitig die Bezeichnung dafür vom Lehrer gegeben, worauf die Einübung erfolgt. Der Vorgang bei der Veranschaulichung und Einübung der Thätigkeit „fallen" ist z. B. folgender: Der Lehrer zeigt ein Messer und stellt die Frage: Was ist das? Darauf läßt er das Messer fallen und sagt unter Betonung des Thätigkeitswortes: Das Messer fällt. Dieser Satz wird nun einzeln und im Chore eingeübt. Nachdem den Kindern noch an mehreren anderen Dingen diese Thätigkeit veranschaulicht worden ist, wird auch die Mehrzahl davon auf dieselbe Weise eingeübt.

Auch die anderen Wortarten müssen ähnlich auf anschauliche Weise eingeübt werden. Die Einübung der Verhältniswörter geht auf folgende Weise vor sich: Der Lehrer zeigt den Schülern ein Stückchen Papier und ein Buch, indem er beides benennen läßt. Darauf legt er das Papier in, auf und unter das Buch und giebt jedesmal die Bezeichnung für das betreffende Verhältnis. (Das Papier liegt in — auf — unter dem Buche.) An möglichst vielen Dingen werden nun diese drei Verhältnisse veranschaulicht und die betreffenden Verhältniswörter im ganzen Satze eingeübt. Auf gleiche Weise werden auch die anderen Verhältniswörter zum Verständnisse der Kinder gebracht. Durch die öftere Übung erlangen die Schüler auch bald die nötige Fertigkeit, das richtige Verhältniswort für das betreffende Verhältnis zu setzen. Es dürfen aber nicht gleich alle Verhältniswörter auf einmal, sondern immer nur zwei oder drei veranschaulicht und eingeübt werden, weil sonst keine Klarheit, sondern nur Verwirrung in den Köpfen der Kinder erzielt werden würde. Aus demselben Grunde ist es auch notwendig, daß der Lehrer nach der Einübung der Verhältniswörter, welche auf die Frage wo? den Dativ regieren, eine gewisse Zeit verstreichen läßt, bevor er diese Verhältniswörter auf die Frage wohin? mit dem Akkusativ gebrauchen läßt. Nach erfolgter gründlicher Einübung werden diese Verhältniswörter abwechselnd mit dem 3. und 4. Falle gebraucht, z. B. Wo hängt das Bild? Wohin hänge ich das Bild?

Von den Umstandswörtern müssen diejenigen ganz besonders geübt werden, die von den Kindern leicht falsch gebraucht werden können, z. B. hin, her, vorn, hinten, morgen, gestern u. s. w. Diese Wörter werden anschaulich geübt, indem der Lehrer bei den Umstandswörtern des Ortes auf den Ort, den das betreffende Umstandswort ausdrückt, hinweist, resp. hinweisen läßt. Die Umstandswörter der Zeit werden dem Verständnisse der Kinder nahe gebracht, indem zu deren Ein-

übung nur solche Fragen gestellt werden, die nur auf das betreffende Umstandswort passen, z. B. Wann stehst du aus dem Bette auf? Wann gehst du schlafen? Wer ist heute nicht in der Schule u. s. w. Zum besseren Verständnisse werden auch hierbei die Gegensätze hervorgehaben, z. B. hier — dort, hin — her, aben — unten, gestern — heute, jetzt — nachher, margens — abends u. dergl.

Wenn es auch einigemal vorkommen sollte, daß eine direkte Anschauung nicht immer möglich ist, so darf der Lehrer nicht gleich verzagen, sondern er muß sich bemühen, den Kindern auf eine andere Weise das betreffende Wort zu erklären. Solche Hilfsmittel sind: Synonymik, Analyse, Synthese, Ableitung, Umschreibung und Erzählung. Freilich setzen diese Arten der Begriffserklärung schon einige Sprachbildung voraus. Sie werden daher erst angewandt werden können, wenn die Schüler in der deutschen Sprache schon einige Fortschritte gemacht haben. Durch die Synonymik werden unbekannte Ausdrücke durch bekannte erklärt, z. B. verständig — klug; erblicken — sehen; geschwind — schnell u. s. w. Durch Analyse und Synthese können insbesondere Gattungsbegriffe erklärt werden, z. B. Obst sind Äpfel, Birnen, Pflaumen; aber umgekehrt: Wasser, Bier und Wein sind Getränke. Durch Ableitung werden abgeleitete Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwörter erläutert, z. B. ein hölzerner Stuhl ist aus Holz; die Kälte des Eises = das Eis ist kalt; verkleinern heißt etwas klein machen. Auf diese Weise werden auch zusammengesetzte Wörter erklärt, z. B. ein Birnbaum ist ein Baum, welcher Birnen trägt; die Tinte ist kohlschwarz, d. h. sie ist so schwarz wie Kohle. Durch Umschreibung wird z. B. das Wort „Waise" erklärt, wenn der Lehrer sagt: Ein Kind, das keine Eltern hat, ist eine Waise. Um bildliche Ausdrücke zu erklären, geht man auf die eigentliche Bedeutung des betreffenden Wortes zurück. Die Erzählung ist geeignet zur Erläuterung abstrakter Begriffe. So kann z. B. den Kindern das Wort „klug" durch die Fabel „Der kluge Star" verständlich gemacht werden.

Neben allen diesen Mitteln, den Kindern das Verständnis der deutschen Sprache zu erschließen, darf der Lehrer aber auch nicht Gebärde und Geste außer acht lassen, wenn er sich nicht eines der einfachsten und natürlichsten Anschauungsmittel begeben will. Man beobachte doch die beste Sprachlehrerin, die Mutter, wie sie sich mit dem in den ersten Stadien der Spracherlernung sich befindenden Kinde in seelische Verbindung setzt. Welche Menge von Gesten erfindet sie, um dem Kinde ihren Willen, ihre Meinung kund zu thun. Von ihrem Gesichte, aus ihren Mienen liest der kleine Sprachschüler Scherz und Ernst, Freude und Zorn, Wunsch und Abwehr mit der größten Sicherheit ab. Diesen Fingerzeig der Natur darf auch der Lehrer nicht unbeobachtet lassen. Auch er muß diese natürliche Gebärdensprache geschickt handhaben und ausgiebig anwenden können, wenn er die Kinder für die Spracherlernung interessieren will. Durch Gebärde und Geste können die verschiedensten, in dem Geiste der Kinder schon vorhandenen Begriffe geweckt werden. Ein auf diese Weise geweckter Begriff braucht nur mit dem betreffenden Worte verbunden zu werden, um unauflöslich mit demselben für immer vereinigt zu bleiben. Ein solches Verfahren verleiht dem Unterricht Wärme und Frische, wodurch die Kinder ungemein angeregt und für den Unterricht empfänglich gemacht werden.

Damit das Ziel der Übungen im mündlichen Ausdrucke erreicht werde, genügt es aber nicht, den Schülern nur ein gewisses Verständnis von dem Inhalte der Sprache zu vermitteln, sondern sie müssen auch in dem Gebrauche der deutschen Sprache geübt werden. Zum fertigen Gebrauche einer Sprache gehört insbesondere Gewandtheit im Ausdrucke und Sicherheit in der Beherrschung der Sprachformen. Gewandtheit im Ausdrucke kann nur durch häufige Übung, d. h. durch den wirklichen Gebrauch der Sprache erzielt werden. Es ist dabei nur notwendig, daß der Lehrer den Schülern, sobald sie im Besitze eines genügenden Sprachverständnisses sind, möglichst viel Gelegenheit zum Sprechen giebt. Anders verhält es sich mit der Beherrschung der Sprachformen. Diese kann durch den bloßen Gebrauch der Sprache in der Schule nie und nimmer erreicht werden. Wie die Schüler durch öftere Übungen im Niederschreiben von Gedanken zwar Gewandtheit im schriftlichen Gedankenausdrucke erlangen könnten, nie aber die richtige Schreibung der Wörter ohne stufenmäßige Übungen in der Rechtschreibung lernen würden, ebenso könnten sie durch bloße Übungen im Sprechen zwar auch Gewandtheit im mündlichen Ausdrucke der Gedanken erlangen, nie aber würden sie dadurch allein

auch zur Beherrſchung der Sprachformen gelangen. Wie zur Einübung der Rechtſchreibung ſo ſind auch für den Sprachunterricht beſondere Übungen notwendig, die zum Hauptzweck die Einübung der Sprachformen haben. Dieſe Übungen müſſen mit den einfachſten und leichteſten Formen der Sprache beginnen, und die Kinder in ſtufenmäßiger Folge, vom Leichten zum Schweren fortſchreitend, mit dem Gebrauche der wichtigſten und gebräuchlichſten Sprachformen vertraut machen. Daher beginne der Sprachunterricht mit Übungen im Nachſprechen der Laute als den einfachſten Beſtandteilen der Sprache. Dieſe Übung iſt für polniſche Kinder nicht ſo unwichtig, wie ſie auf den erſten Blick erſcheint; denn viele deutſche Laute werden von jenen Kindern zum Teil undeutlich, zum Teil ganz falſch ausgeſprochen. Dieſem Mangel zugleich mit der Einübung der deutſchen Wörter abhelfen zu wollen, wäre ſehr verfehlt, weil dies dann bedeutend mehr Zeit und Mühe erfordern würde und doch nicht ſo genau geſchehen könnte.

Nach dieſen einfachſten Hör- und Sprechübungen, die auch ſpäterhin nicht ganz vernachläſſigt werden dürfen, wird gleich zur Erlernung einiger leichten deutſchen Wörter geſchritten, die anfänglich möglichſt kurz und volltönend ſein müſſen, damit ſie von den Kindern auch mit leichter Mühe deutlich und lautrein nachgeſprochen werden können. Damit die Kinder Dingwort und Geſchlechtswort auseinander zu halten vermögen, beides alſo nicht als ein Wort aufgefaßt wird, werden dieſe Wörter zunächſt ohne und in den nächſten Sprachſtunden erſt mit dem Artikel geübt. Sobald den Schülern mehrere Dingwörter veranſchaulicht und eingeprägt worden ſind, wird zur Bildung von Sätzen, und zwar von einfachen nackten Sätzen geſchritten, in denen die Ausſage ein Eigenſchafts- oder Thätigkeitswort in der Thatform iſt. Die Antworten der Kinder erfolgen von nun an immer in ganzen Sätzen, und zwar geſchieht dies ſo ausſchließlich, daß ſelbſt auf Fragen, welche mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können, ſtets mit einem ganzen Satze geantwortet werden muß, da nur auf dieſe Weiſe die Schüler denkend ſprechen lernen können.

Sobald die Kinder in der deutſchen Sprache ſoweit gefördert ſind, daß ſie in ganzen Sätzen zu antworten vermögen, treten neben dem Sachunterricht auch Übungen in dem Gebrauche der einzelnen Sprachformen auf. Da das Kind ſich für den Inhalt der Sprache mehr als für die Formen derſelben intereſſiert, ſo überhört es, indem es nur auf den Inhalt der Wörter achtet, nur zu leicht deren Form. Es hört z. B. — wenn es nicht beſonders aufmerkſam gemacht wird — nicht heraus, ob der Lehrer ſagt: Das Meſſer liegt auf dem Tiſche, oder das Meſſer liegt auf den Tiſch. Wird aber jede Sprachform einzeln geübt, ſo merkt das Kind, worauf es ankommt, und es ſieht ein, daß es nicht gleich iſt, ob man ſagt: Der Kopf des Pferde oder der Kopf des Pferdes, wodurch das Kind gewöhnt wird, auch auf die äußere Form der Sprache zu achten. Ein richtig erteilter Sprachformenunterricht verhilft dem Kinde auch zu einem tieferen Sprachverſtändnis; denn durch die Übungen in der Mehrzahlbildung, der Deklination der betreffenden Wortarten, der Steigerung der Eigenſchaftswörter u. ſ. w. gelangt das Kind erſt zu einer richtigen und tieferen Einſicht in die Beziehungen der Wörter zueinander und es lernt verſtehen, wie durch die Veränderung der Form eines Wortes auch gleich der Inhalt desſelben verändert wird. Durch dieſe Übungen lernt das Kind auch die Wichtigkeit eines jeden einzelnen Lautes und Wortes kennen und beachten, wodurch einem flatterhaften und infolgedeſſen auch fehlerhaften Sprechen vorgebeugt wird. Indem in dieſen Übungen immer nur eine Sprachform eingeübt wird, erzeugen ſie in dem Geiſte der Kinder ein kräftiges Sprachgefühl für die deutſche Sprache, das durch öftere Wiederholung der gelernten Formen noch mehr geſtärkt und befeſtigt wird. Bei der Aufeinanderfolge dieſer Übungen muß aber darauf geachtet werden, daß ſich jede folgende Übung auf der vorhergehenden aufbaut, in ihr ſeine Grundlage hat, daß die neugelernten Formen ſich ſogleich in den Kreis der früher gelernten einfügen, und daß ſich der Stoff der Faſſungskraft der Kinder angemeſſen erweitert. Durch dieſe Sprechübungen wird den Kindern die Überzeugung wachgerufen, daß ſie nach jeder Sprachſtunde auch wirklich etwas gelernt haben. Dieſe Überzeugung aber erweckt Vertrauen und verleiht Kraft, was für ein freudiges und eifriges Lernen der deutſchen Sprache von großer Wichtigkeit iſt, denn „die Jugend regt ſich, wenn ſie fühlt, daß ſie etwas kann“. (Herbart.) Die etwa vorhandenen deutſchen Kinder werden durch dieſe Übungen nicht vernachläſſigt, denn jeder Lehrer weiß, wie ſpracharm auch dieſe ſind,

und wie fehlerhaft und unklar noch ihr Sprechen ist. Bei diesen Sprachformenübungen darf aber auch der Inhalt der Sprache nicht außer acht gelassen werden; denn durch den Inhalt erhält ja erst die Sprache Leben und nur durch ihn kann deshalb auch die Sprache in dem Geiste der Kinder lebendig werden, denn „Leben entzündet sich nur am Leben“. Um den Übungssätzen daher auch einen bedeutungsvollen Inhalt zu geben, dürfen sie nur von bekannten, bereits veranschaulichten Sprachstoffen genommen werden. Soll der Erfolg dieser Übungen aber ein dauernder sein, so darf dabei nicht zu schnell fortgeschritten werden, da die Kinder sonst in der Anwendung der gelernten Formen niemals sicher werden würden. Das Einüben der Sprachformen darf natürlich nicht schablonenhaft betrieben werden, weil es die Kinder sonst leicht ermüdet und abstumpft. Auch dürfen die Übungssätze nicht etwa fertig gegeben werden, sondern sie müssen soviel als möglich auf dem Wege der Katechisation entwickelt werden. Auch dürfen die einzelnen Sätze, damit das Interesse der Kinder daran nicht erlahme, nicht zu oft wiederholt werden. Die einzuübende Sprachform muß vielmehr an verschiedenen Sätzen veranschaulicht und eingeübt werden. Damit die Kinder aber die zu übenden Sprachformen auch richtig aufzufassen vermögen, ist es notwendig, daß sich der Lehrer einer recht deutlichen Aussprache befleißige, denn ohne diese wäre ein festes Einüben namentlich der Endungen nicht möglich, das Sprachgefühl des Kindes soll nicht nur durch die Gewöhnung allein, sondern auch durch das Ohr gebildet und gekräftigt werden.

Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den deutschen Sprachunterricht, namentlich für die Einübung der Sprachformen, ist das Chorsprechen. Es benimmt den Zaghaften und Schüchternen ihre Mutlosigkeit und macht sie allmählich schulfähig. Auch schützt es die Kinder vor Langerweile und fördert dadurch indirekt die Aufmerksamkeit. Ferner bewirkt es, daß der zu übende Satz und mit ihm die darin geübte Form eher und schneller zum geistigen Eigentume der gesamten Kinder wird. Auch wird dadurch in wirksamer Weise der Vernachlässigung einzelner Kinder vorgebeugt, was bei überfüllten Klassen auch dem aufmerksamen Lehrer leicht passieren könnte. Durch das Sprechen im Chore wird überhaupt der Unterricht ungemein belebt und der Geist der Kinder erfrischt. Nur darf es nicht in schlaffes, träges Nachsprechen ausarten, da sonst der Geist der Kinder anstatt angeregt nur eingeschläfert würde. Nicht gedehnt oder gezerrt, sondern frisch und munter muß deshalb auch im Chore gesprochen werden.

Bei der Auswahl der Sprachformen, die in den einzelnen Jahrgängen zur Übung gelangen, wird sich der Lehrer insbesondere nach der Zahl und den Fähigkeiten seiner Schüler und der Art seiner Schule richten müssen. Besonders in der einklassigen Schule wird dabei der Lehrer die Wahrheit des Spruches: „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister“ darthun müssen. Im allgemeinen dürften für den ersten Jahrgang folgende Sprachformen zur Einübung geeignet sein: Die Bildung der Mehrzahl der Dingwörter, die Thätigkeiten und Eigenschaften der Dinge, die persönlichen Fürwörter ich und du, die Form des Accusativs und Dativs, die Verhältniswörter, welche den Accusativ und die, welche den Dativ regieren, die hinweisenden und besitzanzeigenden Fürwörter, einige Umstandswörter, die unbestimmten Zahl- und Fürwörter, die beifügenden Eigenschaftswörter und die Steigerung der Eigenschaftswörter. — Für den zweiten, resp. für den zweiten und dritten Jahrgang bleiben vorbehalten: die Fürwörter er, sie, es, wir, ihr, sie; das Präsens, und Futurum, Imperfektum von „sein“ und „haben“; die reflexiven Zeitwörter; der Imperativ; das Futurum Aktivum; das Imperfektum; der Genitiv der Dingwörter; das Präsens und Perfektum Passivi; die schwache Deklination des Adjektivs; die Zusammensetzung und Ableitung der Wörter.

Die Sprachformenübungen würden aber allein noch nicht hinreichend sein, die Schüler mit der deutschen Sprache genügend vertraut zu machen. Das in jenen Übungen gewonnene Sprachmaterial muß vielmehr noch in besonderen Besprechungen verarbeitet werden, welche dazu dienen sollen, die Kinder auch in dem Gebrauche der Sprache zu üben. Diese Besprechungen dürfen jedoch nicht gleich von der ersten Sprachstunde an erfolgen, sondern erst wenn die Schüler fähig gemacht worden sind, einige leichte deutsche Fragen zu verstehen und ebenso einfache Antworten darauf zu geben. Bevor zu einer längeren Besprechung geschritten wird, müssen über einzelne Gegenstände der Schulstube wenigstens drei oder vier Fragen gestellt worden sein, damit sich die Kinder allmählich daran gewöhnen, längere

Zeit bei einem und demselben Gegenstande mit Aufmerksamkeit zu verweilen. Bei den ersten Besprechungen müssen die gestellten Fragen so einfach wie möglich sein, damit sie die Kinder auch leicht verstehen und beantworten können; denn zunächst handelt es sich bei den Anfängen des Sprachunterrichtes nur darum, die Kinder auf leichte und angenehme Weise in den Gebrauch der deutschen Sprache einzuführen. Aber auch bei den einfachsten Betrachtungen über einen Gegenstand muß schon dafür gesorgt werden, daß der dargebotene Sprachstoff von den Kindern auch wirklich verarbeitet, d. h. verstanden und selbständig angewendet wird. Nach jeder weiteren Übung werden auch die Besprechungen umfangreicher und vielseitiger. Sie erfolgen dann ungefähr nach folgender Disposition: Nachdem der zu beschreibende Gegenstand vorgeführt und von den Kindern allseitig angeschaut worden ist, wird nach seinem Namen und seinen Teilen gefragt; die Eigenschaften des Ganzen und seiner Teile werden entwickelt resp. gegeben; ferner wird über den Stoff und die Verwendung des Dinges gesprochen, und auch eine kleine Vergleichung des besprochenen Objektes mit einem andern Dinge oder einzelner Teile des Anschauungsobjekts mit den Teilen anderer Dinge vorgenommen. Nachdem der betreffende Gegenstand allseitig besprochen worden ist, wird der entwickelte Stoff in einigen Sätzen zusammengefaßt und eingeübt. Dabei hat sich der Lehrer aber vor dem mechanischen Einüben zu hüten, da der so angesammelte Sprachstoff für die Sprachbildung der Schüler völlig ohne Nutzen wäre. Wird den Kindern bei diesen Reproduktionen aber eine gewisse Freiheit gelassen, so sind sie gezwungen, auf die denk- und sprachrichtige Formulierung der geübten Sätzchen bedacht zu sein, was für die Weckung und Belebung ihres Geistes nur von Vorteil sein dürfte. Wenn die Schüler in dem Gebrauche der deutschen Sprache schon einige Fortschritte gemacht haben, so kann der Lehrer bei der Vorführung neuer Anschauungsobjekte auch von einzelnen Kindern selbständig sagen lassen, was sie von dem Dinge wissen und an ihm bemerken. Geschieht dies anfangs auch recht unbeholfen und in ungeordneter Weise, so thut dies der Sache durchaus keinen Eintrag. Die Schüler lernen dadurch selbst sehen, begreifen und urteilen, ohne sich durch die Fragen des Lehrers immer nur auf die verlangte Beobachtung hinstoßen zu lassen. Die nachfolgenden Fragen des Lehrers sollen den Kindern den betreffenden Gegenstand nur von verschiedenen Seiten zeigen und ihre Auffassung von demselben vertiefen.

Bei der Auswahl der zu besprechenden Dinge ist es von Wichtigkeit darauf zu achten, daß nur solche Dinge gewählt werden, an denen das Sprechen und die Sprache der Kinder auch wirklich gefördert werden kann. Ganz besonders müssen solche Dinge berücksichtigt werden, mit denen sich die Sprache des täglichen Verkehrs befaßt und die im Anschauungskreise der Kinder liegen.

Trotz der sorgfältigsten Einübung und der oftmaligen Anwendung der verschiedenen Wörter und Wortformen werden doch Verstöße gegen Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit häufig genug vorkommen. Der Lehrer, der diese Fehler als etwas ganz Natürliches, als eine Kleinigkeit, über die man stillschweigend hinweggeht, betrachten würde, könnte dadurch leicht um alle Erfolge seiner ganzen Arbeit kommen, denn von einer Verminderung der sprachlichen Fehler würde auf diese Weise nicht nur nichts zu merken sein, sondern die Schüler würden sich auch an dieses fehlerhafte Sprechen gewöhnen. Macht es sich aber der Lehrer zum Prinzip, gleich von vornherein, von den ersten Sprechübungen an keinen Fehler durchschlüpfen zu lassen, so werden sich auch die Schüler an ein möglichst sorgfältiges Sprechen gewöhnen, denn oft ist es nur bloßes Sichgehenlassen, das diese Fehler zeitigt. Dabei ist es aber durchaus nicht notwendig, viele Worte zu machen, sondern oft genügt schon ein bloßes „Wie?“ von seiten des Lehrers, um das Kind zur Verbesserung seines Fehlers anzuhalten. Ist dies aber nicht der Fall, weil vielleicht das Kind die richtige Form nicht kennt, so weise der Lehrer auf ähnliche, schon geübte Sätze hin, wodurch neben der kurzen Wiederholung auch zugleich eine Befestigung der schon geübten Formen herbeigeführt wird. Nie verbessere jedoch der Lehrer gleich selbst den Fehler, sondern er lasse die Verbesserung stets von den Kindern selbst vornehmen und nur dann, wenn diese das Richtige nicht kennen, gebe er selbst die Verbesserung. Es würde aber nicht genügen, den Fehler bloß richtig zu stellen, sondern die Verbesserung muß auch eingeübt werden, um zu verhüten, daß derselbe Fehler in kurzer Zeit wieder auftauche.

Um die Kinder zu befähigen, die deutsche Sprache auch außerhalb der Schule zu ge-

brauchen, iſt es notwendig, ſie auch mit den Formen und Ausdrücken der Umgangsſprache, der Sprache des täglichen Lebens, vertraut zu machen. Dies wird einesteils dadurch geſchehen, daß die Schule jener Forderung nachkommt, welche verlangt, daß die Sprachſtoffe aus dem praktiſchen Leben gewählt werden, andernteils auch dadurch, daß den Kindern ſoviel als möglich Gelegenheit geboten wird, die Ausdrücke, welche in der Umgangsſprache häufig vorkommen, zu gebrauchen und zu üben. Eine ſolche Gelegenheit bietet zunächſt das Spiel. Was den jüngern Schülern dabei noch nicht geläufig iſt, hören und lernen ſie von den ältern Schülern. Vorausſetzung iſt dabei natürlich, daß der Lehrer ſtrenge darauf hält, daß die Schüler beim Spiele ausſchließlich nur die deutſche Sprache gebrauchen. Auch die angewandten Aufgaben im Rechenunterricht können jenem Zwecke ſehr förderlich werden, wenn darin nicht immer nur von Kauf und Verkauf die Rede iſt, ſondern wenn die Kinder dabei auch auf den Markt, in die Werkſtatt, auf den Wirtſchaftshof und in das häusliche Leben geführt werden. Von großem Nutzen für die Pflege der Umgangsſprache wird es auch ſein, wenn der Lehrer ſich von den Schülern öfters berichten läßt, was ſie geſtern gethan, geſehen, gehört, erlebt haben, was ſie heute thun werden u. dergl. Auch müſſen die Kinder angeleitet werden, wie ſie bitten, grüßen, wünſchen und fragen ſollen. Insbeſondere ſind ſie in der Frageſtellung zu üben, denn die Frage ſpielt bekanntlich in der Unterhaltung eine Hauptrolle. Auch der Leſeunterricht kann viel für die Umgangsſprache thun, wenn z. B. Geſpräche, aus dem Leben gegriffene Erzählungen u. dergl. geleſen und inhaltlich behandelt werden. Einen beſonderen Wert für die Umgangsſprache dürften auch gemeinſame Spaziergänge haben, denn ſie bereichern den kindlichen Geiſt nicht nur mit neuen Anſchauungen, ſondern ſie regen die Schüler auch zu gegenſeitigem Austauſch ihrer Gedanken an.

Auch der Schreibleſeunterricht wird in den utraquiſtiſchen Schulen nach anderen Geſichtspunkten als in den rein deutſchen Schulen erteilt werden müſſen, wenn er nutzbringend für die Sprachbildung der Schüler werden ſoll, denn in jenen Schulen muß in dieſem Unterrichtszweige ſowohl auf die inhaltliche als auch auf die formelle Seite des Übungsſtoffes mehr Gewicht gelegt werden, als in den einſprachigen deutſchen Schulen. Schon auf der Unterſtufe muß in dieſem Unterrichtsfache in den zweiſprachigen Schulen neben der Bereicherung des Wortſchatzes der Schüler ganz beſonders auf die Förderung des Sprachverſtändniſſes und der Sprachfertigkeit geachtet werden. Schon auf dieſer Stufe muß als oberſtes Prinzip gelten, daß jedes Wort, das geleſen wird, auch zum Verſtändniſſe der Kinder gebracht werden muß. Dies kann und darf aber auch — wenigſtens bei den Anfängen dieſes Unterrichtsfaches — nicht durch Erklärungen und Definitionen geſchehen, ſondern einfach durch Anwendung des betreffenden Wortes. Leſen die Schüler z. B. das Wort „in“, ſo ſage der Lehrer zu einem Schüler: „Lege den Stock in den Schrank“, wobei das Wort „in“ durch Betonung hervorgehoben wird. Iſt das Wort „laufen“ geleſen, ſo laſſe der Lehrer ein Kind von einer Wand zur anderen laufen u. ſ. w. Durch ſolche und ähnliche Übungen, die beliebig vermehrt werden können und wobei auch Gebärde und Geſte ſehr am Platze ſind, iſt es möglich, den Kindern die meiſten Wörter der Fibel zum Verſtändnis zu bringen, wodurch der Wortſchatz der Schüler eine bedeutende Bereicherung erfährt, denn das geleſene und verſtandene Wort prägt ſich dem Geiſte viel tiefer ein als das nur gehörte. Wenn die Kinder in ihrer Sprachbildung ſchon etwas fortgeſchrittener ſind, ſo kann ihr Sprachverſtändnis auch durch die ſchon genannten Hilfsmittel der Synonymik, Analyſe, Syntheſe, Umſchreibung u. ſ. w. gefördert werden. Auch die Ausſprache der Kinder kann durch das Leſen bedeutend verbeſſert werden, wenn der Lehrer ſtrenge darauf hält, daß jedes geleſene Wort auch deutlich und rein ausgeſprochen wird.

Auch die Einübung der Sprachformen kann durch den Schreibleſeunterricht unterſtützt werden. Weil durch dieſen Unterrichtszweig die Sprachformen auch mit dem Auge aufgefaßt werden, ſo können dadurch viele Undeutlichkeiten, die in den Sprachübungen durchſchlüpften, beſeitigt werden. Auch prägen ſich die Sprachformen dem Gedächtniſſe beſſer ein, wenn ſie dem Geiſte nicht nur durch das Ohr ſondern auch durch das Auge zugeführt werden. Da die gebräuchlichen Fibeln und Leſebücher für die Unterſtufe aber nur wenig Rückſicht auf die Einübung der Sprachformen nehmen, ſo wird der Lehrer ſelbſt an dem vorhandenen Leſeſtoff nach Möglichkeit Sprachformenübung treiben müſſen. Insbeſondere können die im Sprach-

unterricht schon geübten Sprachformen an dem Lesestoffe der Fibel wiederholt und befestigt werden. Wenn z. B. ein Thätigkeitswort gelesen wird, so kann der Lehrer die schwierigeren Formen dieses Wortes wiederholen, indem er einfache Sätze damit bilden läßt. Wird ein Verhältniswort gelesen, so wird es mit dem von ihm regierten Falle in Sätzen angewandt. Von einem gelesenen Hauptworte wird die Mehrzahl gebildet, oder es wird der bestimmte Artikel hinzugefügt; ein gelesenes Eigenschaftswort wird gesteigert u. s. w.

Um das Endziel des ganzen Schreibunterrichts, die schriftliche Darlegung der eigenen Gedanken, zu erreichen, muß der Lehrer schon von vornherein zu verhüten suchen, daß die Schüler an mechanisches Niederschreiben fremder Gedanken gewöhnt werden. — Deshalb muß von Beginn des Schreibunterrichtes an darauf geachtet werden, daß die Kinder auch das verstehen, was sie schreiben. Um die Kinder zu einem solchen verständigen Schreiben anzuhalten, dürfen entweder nur bereits bekannte und erklärte Wörter zum Niederschreiben gelangen, oder neue, unbekannte Wörter müssen den Kindern vor dem Niederschreiben erst zu vollem Verständnis gebracht werden. Im ersten Falle wird ein Gewinn an Zeit erzielt, da sich der Lehrer nicht mit der Erklärung der betreffenden Wörter aufzuhalten braucht. im zweiten Falle wird aber durch das Niederschreiben bisher unbekannter Wörter ein Gewinn für die Sprachbildung der Kinder erzielt, indem die durch das Schreiben gewonnenen Sprachkenntnisse sich dem Geiste der Kinder viel fester und sicherer einprägen als auf irgend eine andere Weise. Gegenstand besonderer schriftlicher Übungen müssen in zweisprachigen Schulen auch die Einübungen der Sprachformen sein. Sobald die Schüler im stande sind, Dingwörter abzuschreiben, werden sie angeleitet, diejenigen Dingwörter aus der Fibel abzuschreiben, bei denen die Wörtchen „der", „die" oder „das" stehen. Eine gute Fibel für zweisprachige Schulen wird auch solche Dingwörter bringen, bei denen der Artikel weggelassen ist, der dann von den Kindern mündlich und schriftlich hinzugefügt wird, wodurch in ihnen Sicherheit und Festigkeit im Gebrauche des Artikels erzielt wird. Im zweiten Schuljahre werden insbesondere zu üben sein: Die Bildung der Mehrzahl, der Gebrauch der Verhältniswörter, die Steigerung der Eigenschaftswörter u. s. w. Die Sätze, die in diesen Übungen verwendet werden, sind zunächst von Dingen der Schulstube zu entnehmen, z. B. das Bild hängt an der Wand. Der Schrank ist kleiner als der Ofen.

Auf der Mittel- und Oberstufe unterscheidet sich der deutsche Sprachunterricht in der utraquistischen Schule von dem in der einsprachigen deutschen Schule nur noch darin, daß in jenen Schulen mehr als in diesen auf die Vermittelung des Sprachverständnisses, auf die Bereicherung des Wortschatzes und auf sorgfältigere Pflege der Sprachfertigkeit geachtet werden muß, und zwar müssen diese Punkte in allen Zweigen des Sprachunterrichtes Berücksichtigung finden. Dabei wird natürlich auch der Standpunkt der jeweiligen Schule maßgebend sein. Ist die Schule eine Stadtschule, so wird die Sprachbildung der Kinder weiter fortgeschritten sein als in einer Dorfschule. Je geringer die Sprachbildung der Schüler aber ist, desto einfacher wird auch insbesondere die Fragestellung des Lehrers sein müssen und desto geringer werden auch die Anforderungen sein, die der Lehrer an das Sprachverständnis und an die Sprachfertigkeit der Schüler stellen darf. Von dem größten Nutzen für die Sprachbildung der Kinder wird auf diesen Stufen das freie Wiedererzählen der Lesestücke sein. Nur muß dabei darauf geachtet werden, daß die Schüler ein volles Verständnis von dem Gelesenen erlangen, bevor sie zur Wiedergabe desselben angehalten werden, und daß diese Wiedergabe möglichst selbständig geschieht. Um dies zu erreichen, lasse der Lehrer die Schüler anfangs nur in den einfachsten Sätzen sich ausdrücken. Auch helfe der Lehrer bei einer Stockung des Schülers diesem nicht gleich, sondern lasse ihm Zeit sich zu besinnen, um ihn daran zu gewöhnen, sich in die dazu gehörige Geisteszucht zu nehmen. Hilft der Lehrer aber, so thue er dies nicht mit einem Worte, sondern nur durch leitende Fragen. Um die Kinder fähig zu machen, etwas Gelesenes auch selbständig geistig zu verarbeiten, verlange der Lehrer von den älteren Schülern auch zeitweilig das Wiedererzählen nur gelesener, nicht inhaltlich behandelter Lesestücke, damit die Schüler auch hierin für das Leben erzogen werden. Ist dem einen aber dem andern Kinde dabei etwas unklar, so steht es ihm frei, den Lehrer darüber um Aufklärung zu bitten, oder sich auf eine andere Weise Rat zu holen, z. B. bei den Eltern oder den größeren Geschwistern. Auf diese Art der Wiedergabe ist auch die Benutzung der Schülerbibliothelen berechnet.

Während auf der Unterstufe die Sprachformenübung nur auf rein praktische Weise vermittelst der Sprechübungen stattfand, geschieht dies auf der Mittel- und Oberstufe im Anschlusse an den grammatischen Unterricht. Der Schwerpunkt in diesem Unterrichtszweige darf dann aber nicht auf Belehrungen über die Sprache gelegt werden, sondern vielmehr auf die Übung im Gebrauche der verschiedenen Sprachformen; denn dadurch allein können doch nur die Schüler zur richtigen Anwendung derselben — dem eigentlichen Ziele des grammatischen Unterrichtes in zweisprachigen Schulen — gelangen. Was für einen praktischen Zweck haben auch alle theoretischen sprachlichen Kenntnisse in der zweisprachigen Schule für die Schüler, da doch z. B. auch die genaueste Kenntnis der Rektion der Verhältniswörter kein polnisches Kind verhindern wird zu sagen: Auf „den" Baume sitzt ein Vogel. Hier kann allein nur Übung und zwar mündliche und schriftliche von Nutzen sein. In der mehrklassigen Schule wird die mündliche und in der ein- und zweiklassigen die schriftliche Übung überwiegen. Theoretische Belehrungen werden nur insoweit zugelassen, als sie zur Unterstützung des praktischen Könnens notwendig oder zweckdienlich sind. Insbesondere werden im grammatischen Unterrichte diejenigen Sprachformen zu üben sein, gegen die erfahrungsgemäß die meisten Verstöße von den Schülern gemacht werden, z. B. der Gebrauch des bestimmten Artikels, die Bildung der Mehrzahl, die Deklination der Dingwörter, die Konkretion der Eigenschaftswörter, die Rektion der Verhältniswörter u. dergl. Bei jeder Übung ist aber zu beachten, daß dieselbe stets an ganzen Sätzen erfolge, denn jede andere Art der Übung ist für die Sprachbildung der Kinder völlig nutzlos. Dies sind im wesentlichen die Unterschiede zwischen dem deutschen Sprachunterricht in der zweisprachigen und dem in der einsprachigen deutschen Schule. Da im übrigen beide Schulen in diesem Unterrichtssache übereinstimmen, so ist alles Weitere unter dem Artikel „der deutsche Unterricht" nachzulesen.

**Litteratur:** Dr. H. Kaphahn, Die Gliederung der Volksschule unter besonderer Berücksichtigung utraquistischer Verhältnisse. Breslau 1886. — Wrege, Lehrplan für die Unterstufe der utraquistischen Schule. Breslau 1887. — Holtz. Wie sollen unsere polnischen Kinder deutsch sprechen lernen? Schrimm 1890. — Binkowsky, Erfahrungen auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts in zweisprachigen Schulen. Breslau 1891. — Hoffmann, Der erste Sprachunterricht in Schulen zweisprachigen Gebietes. Marburg 1893. — Kupfer, Anleitung und Sprachstoffe, Breslau 1895. — Przibilla, Ausgeführte Lektionen für den deutschen Sprachunterricht auf der Unterstufe zweisprachiger Volksschulen. Breslau 1896. — Derf., Der deutsche Schreibleseunterricht auf der Unterstufe zweisprachiger Volksschulen. Breslau 1896. — Holtz, Anleitung für den deutschen Sprachunterricht auf der Unterstufe der zweisprachigen Schule. Schrimm 1896. — Jettko, Wie ich meine kleinen Utraquisten Deutsch sprechen lehre. Groß-Strehlitz 1896. — Haese, Diktat- und Aufsatzstoffe für den Unterricht in der zweisprachigen Schule. Groß-Strehlitz 1897. — Przibilla, Sprachliche Übungen zur Erzielung eines richtigen Sprechens und Schreibens. Breslau 1897. — Derf., Praktischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung und Sprachlehre in zweisprachigen Volksschulen. Groß-Strehlitz 1897. — Rzesnitzek, Kurzer Wegweiser für den Unterricht in unseren Volksschulen. Breslau 1898. — Przibilla, Theoretisch-praktische Anleitung zur Erteilung des deutschen Sprach- und Anschauungsunterrichts. 2. Aufl. Breslau 1898.

Ober-Glogau. F. Przibilla.

## Sprechen (Aussprechen) des Deutschen

1. Ziel. 2. Weg. 3. Pädagogische Bedeutung.

**1. Ziel.** Obwohl es in pädagogischen Handbüchern und gesetzlichen Bestimmungen für den deutschen Unterricht an allgemeinen Hinweisen auf die Notwendigkeit einer guten Aussprache schon seit langem nicht mehr fehlt, so muß man doch praktischen Schulmännern wie Hessel und Münch zustimmen, wenn sie behaupten, daß in unsern Schulen kaum ein anderes Gebiet so gröblich vernachlässigt werde. Durchweg läßt man die Schüler bei aller Sorgfalt, die man im übrigen der Sprachaneignung zuwendet, lautlich noch immer so reden, wie es ihnen am bequemsten ist, und wenn es hoch kommt, so sucht man an der natürlichen Aussprache in mehr oder weniger willkürlicher Weise hier und da etwas zu bessern.

Der hauptsächlichste Grund für diese auffallende Lässigkeit liegt darin, daß man sich nicht einig ist über die Frage, wie gesprochen werden soll, daß es also an einem bestimmten Ziele fehlt, dem zuzustreben wäre, ja daß man die Frage nach der mustergiltigen Aussprache in sehr weiten Kreisen der Lehrerschaft höherer und niederer Schulen nicht einmal ernsthaft erörtert. Gegenüber der großen Sorgfalt, die in dieser Beziehung fremden Sprachen gewidmet wird, ist die Vernachlässigung der Muttersprache wahrhaft beschämend. Leider findet sie eine nur zu wirksame Unterstützung

in dem heftigen Widerstande, der in manchen, einflußreichen Kreisen außerhalb der Lehrerwelt der Anerkennung einer allgemeingiltigen, nationalen Aussprache entgegengesetzt wird. Man weiß zwar oder könnte es doch wissen, daß Frankreich seine nationale Aussprache besitzt, daß in England eine solche wenigstens angestrebt wird, daß in Italien auch heute noch die bocca romana mustergiltig ist, aber von einer Einheit in Deutschland will man nichts hören. Prüft man die Gründe hierfür, so stellt sich leicht heraus, daß es sich in der Hauptsache um Dialekttrotz handelt. Hin und wieder kommt auch wohl eine Art Patriotismus ins Spiel, die nur zu deutlich darauf hinweist, daß die deutsche Volkseinheit noch sehr unfertig ist.

Gleichwohl darf es als Thatsache gelten, daß wir, wenn auch nur langsam, einer einheitlichen nationalen Aussprache näher kommen, die unter wesentlich norddeutschem Einflusse steht. Rudolf Hildebrand weist darauf hin, daß sich beispielsweise in den gebildeten Kreisen Leipzigs schon während mehreren Jahrzehnten eine starke Annäherung an die norddeutsche Aussprache vollziehe. Am bedeutungsvollsten ist aber jedenfalls der Umstand, daß wir eine einigermaßen gemeinsame, bereits von Goethe befürwortete, wesentlich norddeutsche Aussprache da schon haben, wo wir ganz besonders den Anspruch erheben, daß gut gesprochen werde, nämlich auf der guten Bühne im ernsten Drama. Lingua toscana in bocca romana, heißt es nach alter Weise bei den Italienern, was den Sinn hat: die italienische Sprache ist hinsichtlich des grammatischen Baues u. s. w. wesentlich toskanischen, hinsichtlich der Aussprache aber römischen Charakters. Das Oberdeutsche in niederdeutschem Munde — so wird die Regel in Zukunft bei uns lauten.

Damit ist jedoch durchaus nicht gesagt, daß sich der Mund gerade nach hannöverschem Vorbilde öffnen müsse, wie man wohl hin und wieder behaupten hört. Die normale deutsche Aussprache ist weder der hannöversche, noch irgend ein anderer Dialekt. Sie ist zwar aus den Dialekten nach Vietors treffendem Ausdrucke auf dem Wege der freien Zuchtwahl hervorgegangen, hat sich aber im Laufe der Zeit über alle Dialekte erhoben, ist eben dialektfreies Deutsch geworden. Es befindet sich daher der Lehrer auf dem falschen Wege, der zur Förderung einer guten Aussprache beispielsweise „S-tock“ und „S-tein“ sprechen läßt oder den übrigens sogar in Berlin abnehmenden Gebrauch pflegt, aus „gehen“ „jehen“ zu machen: er lehrt damit ein Stückchen Mundart, aber kein mustergiltiges Deutsch.

Vorbild für die Schulsprache kann in lautlicher Beziehung nur die bereits zu einer gewissen Einheit gelangte Bühnensprache sein. Hält man daran fest, so kommt man der Bestimmtheit des Zieles für die Pflege der deutschen Aussprache ziemlich nahe. Die Verschiedenheiten, die in der Bühnensprache einstweilen noch bestehen, sind für die Schule nur von geringem Belang und werden überdies, wie es den Anschein hat, immer mehr schwinden.

Man hat nun freilich eingewandt, diese Einheit der Aussprache sei keine natürliche, die in den Tiefen des Volksgeistes ihre Wurzel habe, sondern sie stelle sich dar als ein Ergebnis äußerer Notwendigkeit, wie sie das Zusammenwirken von Schauspielern oft verschiedenster deutscher Zunge mit sich bringe; die Schule habe daher durchaus kein Recht, diese Aussprache den Kindern aufzunötigen und damit die Stammeseigentümlichkeit verwischen zu helfen. Eine solche Ansicht würde folgerichtig dazu führen, auch die einheitliche Grammatik in den deutschen Schulen zu verwerfen, denn jeder, der mit der deutschen Sprachgeschichte einigermaßen vertraut ist, weiß, daß unsere neuhochdeutsche Schriftsprache ihrem grammatischen Baue nach keineswegs überall tiefinnerlich heimisch, sondern vielfach nur angenommen ist. Es fällt aber niemand ein, in der Pflege einer gemeinsamen deutschen Grammatik in den Schulen eine Vergewaltigung am Volksgeiste zu erblicken. Warum also die Einheit in der einen Beziehung fordern und pflegen, in der andern aber abweisen und vernachlässigen?

**2. Weg.** Wenn die Anerkennung des genannten Zieles allein schon die Erreichung verbürgte, so würde es um die Pflege der deutschen Aussprache in den Schulen immerhin besser stehen, als dies thatsächlich der Fall ist. Leider liegt die Sache vielfach so, daß man auch da, wo das Ziel theoretisch anerkannt wird, nur sehr geringe Erfolge aufzuweisen hat. Man ist sich der Schwierigkeit dieses Unterrichtszweiges nicht genügend bewußt und rüstet sich nicht hinreichend dafür aus.

Zunächst handelt es sich darum, daß der Lehrer für den Schüler ein geeignetes Vorbild werde. Dazu reicht aber das oft empfohlene Hören von guten Schauspielern und

Rednern und das einfache Bemühen, sie nachzuahmen, allein nicht aus. Von den Eigentümlichkeiten der Laute hört man im allgemeinen nur so viel, wie man davon versteht. Wer nicht seine Auffassungsfähigkeit durch das Studium der Lautlehre (Phonetik) hinreichend ausgebildet hat, vermag aus lautlich guten Darbietungen für seine Kenntnis nicht den genügenden Vorteil zu ziehen; noch weniger kann er sie, schon wegen des Mangels an genauer Selbstkontrolle, in entsprechender Weise nachahmen und so dem Schüler ein gutes Vorbild werden. Das Studium der Phonetik ist unerläßlich, wenn der Lehrer richtig hören und richtig sprechen, wenn er die Schüler zur Nachahmung zweckmäßig anhalten, die Verstöße in ihrem Wesen erkennen und auf dem leichtesten und sichersten Wege beseitigen will. Für den Unterricht in den neueren Fremdsprachen ist das eine gegenwärtig allgemein anerkannte Wahrheit; für den deutschen Unterricht aber läßt die gleiche Anerkennung noch gar sehr auf sich warten.

Das Studium der Phonetik muß zunächst unbekümmert um die Frage, welches die mustergiltige Aussprache sei, die deutschen Sprachlaute, wie sie bei den einzelnen Volksstämmen und in den verschiedenen Gegenden vorkommen, ihrem Wesen nach erfassen, wozu sich besonders Otto Bremers „Deutsche Phonetik" als Hilfsmittel empfiehlt. Erst dann ist die genügende Vorbedingung geschaffen, solche Schriften mit Vorteil zu benutzen, die sich, wie Vietors „Elemente der Phonetik" und desselben Verfassers „Aussprache des Schriftdeutschen", den Zweck gesetzt haben, die nationale Aussprache zu lehren. Leider fehlt es uns gegenwärtig noch an einem größeren deutschen Wörterbuche, das die Aussprache durch phonetische Umschrift andeutete, wie es Vietor in dem soeben an zweiter Stelle genannten Schriftchen im Anschluß an das amtliche preußische Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung thut.

Wie man schon hiernach ermessen kann, ist der Weg zum guten Sprechen in der Schule bedeutend weiter, als es die bis zum Überdrusse wiederholten Regeln ‚sprich laut, sprich langsam, sprich deutlich' vermuten lassen. Wenn man diese Regeln genauer prüft, so findet man leicht, daß sie von sehr unterschiedlichem Werte sind.

Da die Lautsprache ein Ausdrucksmittel der Gedanken ist, so kommt es vor allen Dingen darauf an, daß sie gut verstanden werde. Das Laut! hat in dieser Beziehung bei weitem nicht die Bedeutung, die ihm gewöhnlich beigemessen wird, denn man kann, wie das Beispiel des Schauspielers Possart in vorzüglichster Weise lehrt, sehr leise sprechen und dennoch auf weitem Raume ausgezeichnet verstanden werden. Andrerseits ist lautes Sprechen nicht selten schwer verständlich, wovon man sich bei manchen Schauspielern und Kanzelrednern, denen die Schulung der Sprachwerkzeuge fehlt, leicht überzeugen kann, aber auch in den Schulstuben, wo mit dem Lautsprechen besonders in den Unterklassen vielfach ein ohrzerreißender, für die Ausbildung der Sprachwerkzeuge überaus schädlicher Unfug getrieben wird. Wichtiger ist schon das langsame Sprechen, aber die ausschlaggebende Rolle gebührt auch ihm nicht, denn sonst würden so ziemlich alle Kanzelredner gut zu verstehen sein, was aber durchaus nicht der Fall ist. Es bleibt noch übrig das deutliche, die einzelnen Laute scharf unterscheidende Sprechen, und in der That liegt hierin so ziemlich das ganze Geheimnis.

Wer deutlich spricht, braucht nicht unbedingt langsam zu sprechen, obwohl er es meistens thut, da zur klar unterscheidenden Erzeugung der Sprachlaute etwas mehr Zeit gehört als zum Gegenteil. Wer deutlich spricht, braucht auch nicht notwendig laut zu reden, obwohl in der Regel die beim Deutlichsprechen erforderliche Anspannung gewisser Sprachwerkzeuge eine größere Kraft der Stimme von selbst mit sich bringt.

In der überwiegenden Bedeutung des Deutlichsprechens scheint auch der Hauptgrund für die Thatsache zu liegen, daß auf der guten Bühne und bei guten Rednern und Vorlesern die im wesentlichen norddeutsche Aussprache die Oberhand gewonnen hat.

Beim Deutlichsprechen sind zwar die Vokale durchaus nicht zu übersehen, doch kommt es noch mehr auf die Konsonanten an. Nicht mit Unrecht nennt man letztere das Knochengerüst der Sprache. Als Beispiel der Behandlung wähle ich die dem Mitteldeutschen so überaus schwer fallende Unterscheidung von b und p. Nach meiner Erfahrung sind nur sehr wenige Schüler im stande, die deutlich unterscheidende Aussprache allein durch gutes Vorsprechen zu lernen; fast immer muß einige Belehrung über die Natur und Erzeugung dieser Laute eintreten. Bei p sind die Lippen erst fest geschlossen, und hinter ihnen sammelt sich Luft an, die dann plötzlich hervorgestoßen wird. Bei b ist der Lippenverschluß nicht gerade so

fest, die sich ansammelnde Luftmenge geringer, und die Herausstoßung vollzieht sich zwar auch plötzlich, aber viel weniger heftig. Wer sich indes mit der Angabe und Übung dieser Unterschiede begnügt, wird schwerlich zum Ziele kommen. Leichter geht die Sache, wenn man norddeutsches b als mustergiltig annimmt. Dieses unterscheidet sich nämlich von p noch durch einen dumpfen Laut, der durch die nach den Lippen strömende Luft in der verengten Stimmritze ergänzt wird; es ist, wie die Phonetiker sachen, tönend oder (Trautmann) stimmhaft, während p stimmlosen Charakter hat. Um die stimmhafte Aussprache von b zu lehren, geht man am besten von dem Laute aus, der, was die Thätigkeit der Sprachwerkzeuge anlangt, mit b verwandt ist, aber auch von mitteldeutschen Kindern mit Stimmton gesprochen wird, von m. Bei m und b sind die Lippen geschlossen, bei beiden Lauten strömt die Luft durch die etwas verengte Stimmritze unter Erzeugung desselben dumpfen Tones. Der Unterschied liegt wesentlich nur in der Entweichung der Luft, die sich im einen Falle durch die Lippen, im anderen durch die Nase vollzieht. Um den Übergang von stimmlosem zu stimmhaftem b zu erleichtern, läßt man zweckmäßig m vor b setzen, also m͡b sprechen, z. B. baden = m͡baden. Alsdann verschließe das Kind mit Daumen und Zeigefinger energisch die Nase, damit die Luft nicht durch die letztere entweichen kann, so verschmilzt der reine Explosivlaut b mit dem stimmhaften Charakter von m, und es bildet sich die tadellose Aussprache, falls man seine Bemühungen nur ein wenig fortsetzt und sich nicht durch das anfängliche Näseln stören läßt, das durch die Schwingung der Nasenwände hervorgebracht wird.

Nimmt man das Wort Aussprache im weiteren Sinne, so gehören hierher auch die Sprachpausen und die Betonung, denn sie sind sehr wichtige Bestandteile des deutlichen Sprechens, Lesens und Vortragens.

Die Pausen liegen zwischen den Sprechtakten, d. i. den Teilen der Rede, die mit einem Atemstoße hervorgebracht werden. In der Schrift werden die Pausen oft durch Satzzeichen angedeutet, aber nichts würde verkehrter sein, als Sprachpausen nur da eintreten zu lassen, wo Satzzeichen stehen oder in der Schrift gesetzt werden müßten. Für den Hörer haben die Sprachpausen den Zweck, erstens die abgelaufene Lautfolge nochmals überblicken zu lassen und zweitens die Erwartung des Neuen rege zu machen. Man ersieht hieraus, daß bei ihrer Feststellung psychologische Erwägungen eine große Rolle spielen müssen. Dasselbe ist bei der Betonung der Fall, so daß Palleske in dem Aufsuchen der richtigen Betonung beim Vortrage von Gedichten mit Recht eine vortreffliche Aufsatzübung für reifere Schüler höherer Lehranstalten erblickt.

Es ist nunmehr die Frage zu beantworten, wann im Laufe der Schulzeit die energische Pflege der guten Aussprache am besten zu beginnen habe. Die Antwort kann nicht zweifelhaft sein; sie lautet: So früh wie möglich, d. h. im ersten Schuljahr. Ich bin zwar nicht Hessels Meinung, daß nur bei frühzeitigem Beginn auf Erfolg zu rechnen sei — ich habe selbst beim Anfang in der Oberklasse noch Grund zur Zufriedenheit gehabt — aber es ist doch klar, daß die Bemühungen da am nutzbringendsten sind, wo die Sprachorgane noch nicht einen Teil ihrer Geschmeidigkeit eingebüßt haben und sich so für die Erwerbung fester Dispositionen am besten eignen. Dazu kommt, wie Gutzmann hervorgehoben hat, daß besonders im ersten Schuljahre manche noch verdeckte oder bereits offenbare Mängel, die schon in das Gebiet der leichten Sprachstörungen gehören, vom Lehrer nicht unbeachtet bleiben dürfen. Selbstverständlich hat er stets im Auge zu behalten, daß die Aneignung der guten Aussprache im Unterricht des ersten Schuljahres nicht die Hauptsache ist. Diese besteht ganz allgemein in der Vermittelung von Vorstellungen, wozu auch der Wortschatz gehört, und in der Bildung von Vorstellungsreihen, die durch Zusammenordnung von Wörtern den sprachlichen Ausdruck erhalten; die Aussprache ist hier nur ein bescheidener Teil des Ganzen. Schon um die Ausbildung und das Ablaufen der Vorstellungsreihen sowie die Erwerbung und Verwendung des Wortschatzes nicht immerfort zu stören und hintanzuhalten, muß es vermieden werden, bei den Anfängern sogleich jeden Verstoß gegen die gute Aussprache zu rügen. Es genügt, daß zunächst die einzelnen Laute nach Maßgabe ihrer Schwierigkeit geübt werden, am besten im Anschluß an die Normalwörter, wie bereits Bangert vorgeschlagen und in einer beachtenswerten Anleitung gezeigt hat. Nur muß man noch einen Schritt weiter gehen und graphische Mittel zu Hilfe nehmen; zwar nicht in der Weise des alten spanischen Taubstummenlehrers Juan Pablo

Bonat, der in den Buchstabenformen eine Nachbildung der Mundstellung erblickte und sie als solche im Unterichte verwertet wissen wollte, sondern in der Weise Pipers, der in seinem „Kleinen Sprachmeister" die Hervorbringung wenigstens der Vokale graphisch ganz gut darstellt und in Verbindung mit dem Schreibenlernen verwendet. Treffliche Winke bietet dem Lehrer Gutzmanns Schriftchen „Über die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Lehrunterricht", in dem auch die auf eine gute Aussprache gerichteten Bestrebungen eines Krug, Graser u. a. vom Standpunkte der neueren Sprachphysiologie gewürdigt sind. Es wird dem sachkundigen und einigermaßen geschickten Lehrer sehr wahl möglich sein, innerhalb Jahresfrist die meisten Kinder zur leidlichen Beherrschung der einzelnen Sprachlaute zu bringen, ohne daß anderes merklich dadurch gehemmt wird. Es ist während des ersten Schuljahres auch darauf Bedacht zu nehmen, daß vom Silbensprechen möglichst bald zum naturgemäßen Sprechen des ganzen Wortes, sowie eng zusammengehöriger Wortgruppen fortgeschritten wird. Wenn man dies — wie bisher nur zu häufig — versäumt, so befördert man das von Sievers so heftig, aber mit vollem Rechte getadelte abgehackte Lesen und Sprechen, das der Bildung eines guten Sprachgefühls überaus hinderlich ist. Im zweiten Schuljahre wird die Übung in der richtigen Aussprache eine mehr gelegentliche, indem sie auf den sprachphysialagischen Fortschritt, wie er für das erste Schuljahr erforderlich ist, verzichtet. Ganz besondere Aufmerksamkeit verdienen die auswendig zu lernenden Stoffe, die zu möglichst vollkommenem lautlichem Ausdrucke zu bringen sind. Daneben tritt vom dritten bis sechsten Schuljahre hinsichtlich des Lesens die lautliche genaue Durcharbeitung von Prosastücken, hinsichtlich des Sprechens in der Lehrunterhaltung die auch lautlich durchaus richtige Zusammenfassung von Unterrichtsergebnissen, wie sie ja in jeder guten Unterrichtsstunde wiederholt vorkommen muß. Während der letzten beiden Schuljahre werden an alles Lesen, Sprechen und Vortragen in lautlicher Beziehung strenge Anforderungen gestellt, sowie Sprachpausen und Betonung, die bisher mehr Gegenstand der einfachen Nachahmung waren, durch Herleitung aus dem Inhalte besonders gepflegt.

**3. Pädagogische Bedeutung.** Hier muß zunächst auf den üblichen Vorwurf eingegangen werden, man lehre die Kinder durch Aneignung einer nationalen, allgemein giltigen Aussprache ein gut Teil ihrer Muttersprache verachten und raube ihnen als Deutschen einen wertvollen Besitz. Genau das Gegenteil ist richtig. Die mustergiltige Aussprache wird am besten so gelehrt, daß man auch auf die örtliche Mundart sorgfältig eingeht, wodurch man ihr Verständnis recht erschließt und damit die rechte Wertschätzung eher fördert als beeinträchtigt. „Wer fremde Sprachen nicht kennt," sagt Gaethe, „weiß nichts von seiner eigenen." „Wer die mustergiltige deutsche Aussprache nicht kennt, könnte man ebenso gut sagen, „hat kein Verständnis für die lautlichen Besonderheiten seines Dialekts." Und dadurch, daß man dem Kinde einen neuen Besitz giebt, wird ihm der alte doch nicht geraubt. In der zwanglosen Unterhaltung wird die Mundart stets ihre Stelle behaupten, wenn auch, worauf Palleske mit Recht lobend hingewiesen hat, in einer etwas veredelten, abgeschliffenen Gestalt.

Aber die Pflege der mustergiltigen deutschen Aussprache leistet auch noch einen anderen Dienst: sie fördert die Aneignung der Rechtschreibung. Damit will ich natürlich nicht sagen, daß von ihr in dieser Beziehung alles Heil zu erwarten sei. Der Bestand an üblichen Lautzeichen und deren herkömmliche Verwendung steht der Forderung „Schreibe, wie du richtig sprichst" gewaltig im Wege. Wenn aber, wie man das z. B. in Mitteldeutschland leider fast täglich erleben kann, dreizehn- oder vierzehnjährige Schüler statt „begleiten" „bekleiden", statt „begleiteten" „bekleideten" u. dergl. schreiben, wenn auf der Mittelstufe aus „Kriege" „Grieche" wird, wenn in den ersten Schuljahren das Zäpfchen-r sich in der Schrift in g oder ch verwandelt, so sind das Dinge, die zweifellos mit der schlechten Aussprache zusammenhängen und mit deren Beseitigung schwinden.

Noch mehr wird die Bedeutung einer guten Aussprache beim Gesange offenbar. Das nur zu oft schreiende, quetschende, prasselnde Singen unserer Schüler liegt durchweg nicht etwa daran, daß sie, wie man wohl sagen hört, „keine Stimme", „kein Organ" haben, sondern daran, daß die Aussprache der Vokale nicht genügend gepflegt wird. Die Sprachwerkzeuge, welche die Vokale hervorbringen, sind in ihrer Gesamtheit ein musikalisches Instrument, daß sich in seiner Gestalt je nach den Anforderungen fortwährend verändern muß. Je sicherer und vollkommener diese Veränderungen vor sich

gehen, d. h. je sicherer und genauer der Luftstrom in der Mundhöhle geformt und in Schwingungen versetzt wird, um so wohltönender ist die Stimme. Eine solche Sicherheit wird aber ohne lange fortgesetzte Sprachübungen nimmer gewonnen; auch nicht die sprachliche Deutlichkeit des Gesanges, die in erster Linie von der guten Aussprache der Konsonanten abhängig ist.

Bei dem innigen Zusammenhange, der zwischen Körperlichem und Geistigem besteht, läßt sich ferner sagen, daß sorgfältiges, scharfartikuliertes Sprechen auch den Geist in strenge Zucht nimmt. Wer das an einem leicht anzustellenden Versuche erproben will, der lasse zwei Sprachstücke von gleicher Länge und Schwierigkeit auswendig lernen, das eine in deutlich artikulierter und sinngemäß abgeteilter und betonter Weise, das andere nach der verschwommenen Art, wie sie in unseren Schulen noch meist üblich ist. Er wird die Erfahrung machen, daß das Behalten im letzteren Falle viel langsamer vor sich geht als im ersteren und überdies eine viel geringere Dauer hat. Abgesehen von der größeren Aufmerksamkeit, die das Kind bei gutem Sprechen dem Gegenstande notwendig zuwenden muß, wirken auch die den Sprachwerkzeugen entstammenden deutlichen Bewegungsvorstellungen, sowie die klaren Gehörseindrücke äußerst günstig für das schnelle Aneignen und sichere Behalten.

Was den Vorteil für die ästhetische Bildung anlangt, so wurde derselbe schon gelegentlich des Gesanges berührt. Es bleibt noch übrig, darauf hinzuweisen, welche Freude die Kinder an einem Gedichte haben, das sie mit sauberer Lautbeherrschung, richtiger Gliederung und Betonung vorzutragen vermögen, sonderlich im Chore. Man arbeite einmal einen Psalm mit zwei Schulklassen sorgfältig durch und lasse ihn nach Maßgabe des Parallelismus der Glieder von beiden Klassen abwechselnd unter genauer Berechnung aufeinander sprechen als Rede und Gegenrede, als Ausruf und Echo, „zurücktönendes jugendliches Freudengeschrei“, — erst dann wird man völlig inne werden, mit welch gutem Rechte Herder der biblischen Poesie sein berühmtes Loblied gesungen hat.

Zum Schluß ist noch auf die Bedeutung einer guten Aussprache für die sittliche Bildung hinzuweisen. Mit meinen Andeutungen über den ästhetischen Wert bin ich an dieses Gebiet bereits dicht herangetreten. „Das Schöne, sagt Ziller, arbeitet immer in seiner Weise und an seiner Stelle dem Guten vor“, indem es das Gemüt für Edles überhaupt empfänglich macht. Das läßt sich jetzt auch von der Sprache sagen, obwohl der engere Zusammenhang zwischen Gemüt und Sprache im einzelnen noch sehr dunkel ist. Besonders aber verdient hervorgehoben zu werden, daß die sorgfältige Aussprache einen hohen Grad von Selbstzucht erfordert. Selbstzucht aber ist eine mittelbare Tugend, ohne die es einen sittlichen Charakter nicht geben kann.

**Litteratur:** Sievers, Grundzüge der Phonetik. 4. Aufl. Leipzig 1893. — Bremer, Deutsche Phonetik. Leipzig 1893. — Vietor, Elemente der Phonetik. 4. Aufl. Leipzig 1896. — Derselbe, Die Aussprache des Schriftdeutschen. 3. Aufl. Leipzig 1895. — Derselbe, Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? 3. Aufl. Marburg 1898. — Ufer, Die Pflege der deutschen Aussprache in der Schule. Altenburg 1896. — Münch, Vermischte Aufsätze. 2. Aufl. Berlin 1896. — Hessel, Die Mädchenschule. 1996, Märzheft. — B. Rein, Lautreine Aussprache. Gotha 1898 (Mit Wandtafel). — Piper, Der kleine Sprachmeister. Berlin o. J. (1898). — Gutzmann, Die Anwendung der Sprachphysiologie im ersten Leseunterricht. Berlin 1897.

Altenburg. Chr. Ufer.

## Sprechen fremder Sprachen

1. Das Recht der Kulturbedürfnisse bei Gestaltung der Bildungsideale. Übliche Geringschätzung des Sprechenkönnens. Andere Stellung des Auslandes zu der Aufgabe. Berechtigung einer billigeren Beurteilung und planvolleren Bemühung auch bei uns. 2. Notwendigkeit frühzeitigen Beginnes der Übung in unseren Schulen. Normen für die Durchführung. Die formale und die materiale Seite des Sprechentönnens. 3. Die besonderen Schwierigkeiten für die Schule. Möglichkeit eines gewissen Ausgleichs. Wert des wenigstens gemachten rechten Anfangs. 4. Verwirklichung ohne Schädigung der gewichtigeren Aufgaben des Sprachunterrichts. Besondere Bemerkungen über die französische und englische Sprache.

**1. Das Recht der Kulturbedürfnisse bei Gestaltung der Bildungsideale. Übliche Geringschätzung des Sprechenkönnens. Andere Stellung des Auslandes zu der Aufgabe. Berechtigung einer billigeren Beurteilung und planvolleren Bemühung auch bei uns.** Ob die Ziele für unsere höhere nationale Bildung schlechthin durch ein sozusagen freischwebendes Bildungsideal bestimmt werden sollen, oder durch das thatsächliche Kulturbedürfnis, oder durch eine Verbindung und Vermittelung von beidem, darüber herrscht noch keineswegs volle Klarheit und Einmütigkeit. Faßt man übrigens den Begriff der Kultur

(und den des Kulturbedürfnisses entsprechend) nicht äußerlich, so braucht ein besonderer Gegensatz kaum zu walten; um so weniger, als das scheinbar so frei in sich selber ruhende Ideal der Menschenbildung in Wirklichkeit doch sich nicht unabhängig zu halten vermag von dem Stande der Kultur in der jedesmaligen Zeitperiode. Aber auch ganz bestimmte Kulturbedürfnisse, selbst wenn an sich von gar nicht idealer Art, können nicht unberücksichtigt bleiben. So „herrenlos ist auch der Freiste nicht", daß er nicht mehr oder weniger nach dieser Seite gebunden bliebe.

Man war bei uns lange Zeit geneigt und ist es zum Teil noch, das Sprechen fremder Sprachen als außerhalb des Kreises der echten Bildungsaufgabe liegend zu betrachten, das heißt das wirkliche Sprechen lebender Sprachen; denn daß man nach vieljährigem Betrieb des Lateinischen diese Sprache nicht bloß lesen und schreiben, sondern auch einigermaßen mündlich gebrauchen könne, wurde ja freilich erwartet, wenn auch vielfach vergeblich. Indessen auch wo es erreicht worden ist, würde man sich täuschen, wollte man darin ein wirkliches Sprechen einer fremden Sprache sehen; es kann immer nur ein Aneinanderreihen, ein vielleicht ziemlich rasches Aneinanderreihen formal, syntaktisch und phraseologisch korrekter Worte und Wendungen sein, nicht viel anders als ein mündlich Geschriebenes, wenn man dieses Paradoxon wagen darf. Es fehlt dabei ja die gesamte lautliche Echtheit (die immer bei zwei gegenüberstehenden Sprachen, selbst in der nämlichen Zeit und selbst bei nachbarlichem Aneinandergrenzen, außerordentlich weit auseinanderfällt); es fehlt der wirkliche Fluß, die echte Modulation, Satzbetonung, es fehlt der bestimmte Sprachgebrauch einer bestimmten Lebenssphäre, Schicht, Zeit (denn nur in solcher bestimmteren Ausprägung führt mündliche Sprache ein wirkliches Leben). Alle diese Dinge also gehören dazu, wenn eine lebende Sprache gesprochen werden soll.

Dieses letztere Ziel pflegte man unter uns, wie gesagt, in das allgemeine höhere Bildungsideal nicht einzubeziehen; von unseren Gebildetsten hat wohl der größere Teil nichts davon erworben. Wenn man bei einem Gelehrten oder einem Künstler die mündliche Beherrschung einer fremden Sprache antrifft, so wird das als ein zufälliges, angenehmes Mehr an Bildungsbesitz oder auch an persönlicher Befähigung empfunden, es erweckt wohl auch ein bißchen Hochschätzung oder Neid, aber die Leistung selbst ist darum nicht allgemeiner. Ja es giebt weithin die Anschauung, als ob solches Sprechenkönnen ein Geschäft für eine geistig niedere Schicht sei und bleibe, für Kellner und ihresgleichen, und als ob es immer eine Art von Abrichtung bedeute, wie sie eines Menschen der höheren Gattung unwürdig sei. Im Auslande, d. h. in den meisten europäischen Ländern, hat man nicht so gedacht. Freilich würde schon die äußere Lage es den meisten schwer gemacht haben, so zu denken und zu verfahren; um auch nur eine Zeitlang sich der Aneignung fremder Idiome zu entziehen, muß eine Nation eine bedeutende eigene Kultur und eine ansehnliche äußere Größe haben. In der neuesten Zeit ist aber im Ausland fast allerwärts der Eifer für die Erlernung lebender Sprachen noch sehr gestiegen; er ist groß in Frankreich, das ehedem gar nichts davon kannte, sehr groß in Italien, das sich längst nicht mehr auf die französische Nachbarsprache für seine Gebildeten beschränkt; er erwacht selbst und wächst ein wenig in England, das doch die Hälfte der Welt mit seiner eigenen Sprache erobert hat. Der steigende Verkehr auf der gesamten Oberfläche des Erdballs, die zunehmende Schwierigkeit des Existenzkampfes, die jedes Mittel schätzen macht, das einen Vorzug bedeutet, einen Vorteil ergeben kann, das Bedürfnis der Nationen, sich auch draußen weit von ihrer Heimaterde Boden zu sichern oder doch Rechte und Anknüpfungen: alles das macht das Ziel auch für uns hochwichtig, ob wir's nun schon zur Genüge empfinden oder nicht. In nicht ferner Zeit dürfte das Sprechen lebender Sprachen zu den Elementarkenntnissen oder -fertigkeiten zählen. Daß dergleichen innerhalb eines Volkes in sehr umfassendem Maße erworben werden, nahezu allgemeiner Besitz werden kann, zeigt z. B. die Schweiz, und gewisse Teile derselben (Engadin!) ganz besonders; aber auch sonst fehlt es ja nicht an Ländern, in denen mehr als eine Sprache allgemein gekannt wird.

Ob der Sache auch ein höherer Bildungswert innewohnen könne, diese Frage ist noch nicht beantwortet. Wer immer nur vom Parlierenkönnen redet und auf Kellner oder allenfalls Pensionsmädchen hinüberblickt, wird das nicht glauben; wer sogleich spottend der méthode du perroquet gedenkt, um so weniger. Aber schon das bloße Ablernen und Nachahmen hat doch in Wirklichkeit eine gewisse bildende Kraft; es hat nicht zustande kommen können ohne Schärfung

des Ohrs und Schulung der Zunge, nicht ohne viel Beobachtung und Bemühung, es erfordert eine gewisse Lebendigkeit und Geweckteit, die sich sonst vielleicht nicht einstellen würde; und auch das Sprachgefühl, welches sich über dem Erfordernis des (aktiven und passiven) Gebrauchs zweier Sprachen bilden muß, ist nicht zu verachten. Ganz für sich allein gewonnen, würde das alles nicht viel bedeuten, so wenig etwa wie gute Manieren, ein sicheres gesellschaftliches Auftreten an sich schon einen persönlichen Wert erweisen. Aber wenn diese guten Manieren sich verbinden mit wirklich humanem Fühlen, mit dem Verständnis für persönliche Rechte, mit Takt des Herzens, wenn sie ein Ausdruck, eine Erscheinungsform dieser Vorzüge sind, dann gewinnen sie in diesem Zusammenhange auch einen Wert für sich. Ebenso ist es mit dem Sprechenkönnen. Wo es sich mit wörtlichem Sprachverständnis verbindet, da verdient es sicherlich Schätzung, da bildet es eine schöne Ergänzung, oder vielmehr: es wird doch als eine notwendige Ergänzung, als ein Stück des vollen Verständnisses betrachtet, so wie man auf die guten Manieren nicht verzichten mag, auch wo man von dem humanen Fühlen der Person überzeugt ist. Wir haben in Deutschland freilich oft genug uns mit dem innerlichen Besitz begnügt, der keine Form des Ausdrucks zu finden weiß; Beherrschung der Form flößte fast als ein Fremdartiges Mißtrauen ein. Und so ist, um von anderem zu schweigen, unsere Beredsamkeit in der Muttersprache im ganzen nicht weit her, und um so mehr hat man bei den fremden Sprachen jede mündliche Beherrschung lange Zeit als außerhalb der eigentlichen Bildungsaufgabe liegend angesehen.

Oder man wollte sie wenigstens nur als ein Ergebnis, das sich zum Schlusse nebenbei mit einstellen dürfe, einstellen werde, das aber sich zum Schlusse keineswegs einzustellen pflegte. Die Fähigkeit zur Erwerbung einer Fertigkeit — und eine solche ist das Sprechen, ein unbewußt geübtes Können muß es sein, wenn es Sprechen heißen soll — nimmt in dem Grade ab, wie die Reflexion auf dem betreffenden Gebiete erstarkt ist: diejenige gegenüber einer Sprache insbesondere auch in dem Maße, wie man in der eigenen Sprache zu festem, breitem Besitz mit sicherer Gewöhnung gelangt ist. Sie wird später überhaupt nur mit großer Mühe erworben und oft erfolglos oder mit geringem Erfolge erstrebt; sie entwickelt sich auf früher Altersstufe mit Leichtigkeit. Freilich ist dieses Sprechenkönnen bei dem Kinde schon deswegen so viel leichter, weil der Umfang der Gedanken, Gefühle, Begriffe, die es zum Ausdruck bringt, ein sehr bescheidener ist, und keineswegs kann man deshalb mit 30 Jahren eine Sprache sprechen, weil man sie mit 7 Jahren sprechen (was man so nennt) konnte. Aber was in den frühen Jahren leicht gewonnen wird, was man nicht wieder verloren gehen zu lassen braucht, ist die Unbefangenheit, das mangelnde Gefühl der Verlegenheit, einer Eigenschaft, die so viel treffliches Können in der Welt nicht zu seiner Erscheinung kommen läßt, die die edelsten Kräfte lähmt und gewissermaßen mit den klarsten Köpfen ihren Spott treibt. Wer als Knabe auf dem Pony gesessen hat, wird niemals später den Rücken des Pferdes scheuen oder sich leicht abwerfen lassen.

**2. Notwendigkeit frühzeitigen Beginnes der Übung in unseren Schulen. Normen für die Durchführung. Die formale und die materiale Seite des Sprechenkönnens.** Im Auslande wird nun freilich der Sprachunterricht in diesem Sinne meist in den Familien durch Bonnen, Gouvernanten oder Sprachmeister gegeben. Aber auch in die Schule dringt die Aufgabe mehr und mehr ein. Nichts hindert auch uns, in unseren öffentlichen Schulen sogleich bei dem Beginne der Erlernung einer lebenden Sprache das Sprechenkönnen mit zum Ziel zu machen und mit dem ersten Wortstoff die ersten Übungen zu verbinden. Strenge Richtigkeit der Einzellaute muß hierbei einerseits Voraussetzung sein, wird aber andererseits durch die Sprechübungen selbst gefördert, insofern eben hier eine häufige Wiederholung derselben Verbindungen die genaue Einübung des Einzelnen eher ermöglicht als eine nur gelegentliche und zufällige Wiederkehr, auch die Aufmerksamkeit auf die physisch-klangliche Seite überhaupt ernstlich gerichtet wird, nicht bloß auf die schriftlich-grammatische. Auch eine gewisse Echtheit der Satzmodulation kann durch das Vorbild des Lehrers von Anfang an erzielt werden (an deren Fehlen es oft mehr als an der lautlichen oder phraseologischen Unvollkommenheit liegt, daß die Sprachkorrektheit im fremden Lande selbst nicht anerkannt wird). Die Verwandlung eines großen Teils des Lesestoffs und auch selbst des grammatischen in Fragen und Antworten verursacht keine Schwierigkeit. Daß auch die Schüler untereinander frühzeitig angehalten werden Fragen zu stellen und zu beantworten,

kommt als wünschenswert hinzu. Die Nötigung zu zusammenhängendem Sprechen, Inhaltsangaben z. B., ist insofern mißlich und nur mit Vorsicht zu üben, als hierbei der wünschenswerte oder vielmehr der zum Wesen des Sprechens gehörige Fluß nicht erreicht wird und leicht die Gewöhnung an Stückeln und Stocken eintritt; selbst auf oberen Stufen soll der Austausch in Frage und Antwort vorwalten. Jede Antwort soll womöglich im Momente vor der Öffnung des Mundes so zurechtgelegt sein, daß sie in Fluß und Zusammenhang gegeben werden kann. Sofern gleichwohl Pausen entstehen müssen, gewöhne man die Schüler von Anfang an, wenigstens diejenigen Wortgruppen zusammen hervorzubringen, die dem Sinne nach zusammen gehören, und lasse längere Sätze zu diesem Zwecke planmäßig einteilen. Daß die Rede der Schüler wirklich im Sprechton herauskomme, nicht in demjenigen des Aufzählens und Aneinanderreihens von Worten, nicht als Leiern, Plärren, Hersagen, Herausstoßen, ist eine weitere Norm.

Sehr wichtig ist die Gewöhnung des Ohres an das in der fremden Zunge Gesprochene. Hier ist ungünstig, daß der Lehrer die einzige Person ist, die die Schüler zu hören bekommen. Dafür muß derselbe alsbald über das pedantisch langsame, laute und gesucht deutliche Sprechen der ersten Periode hinausstreben und schon früh an ein leichteres, wirklich gesprächmäßiges Herausſprechen seiner Sätze das Ohr der Schüler gewöhnen; die Fähigkeit, sich in solche Sprechweise hinein zu fühlen oder zu raten, ist in dem jugendlichen Alter weit größer als später. An das Hören der fremden Sprache in ihrem fließenden Zusammenhange gewöhnt man die Schüler auch dadurch, daß man vielfach den Text der Lektüre vorliest oder vorlesen läßt, ohne daß die Bücher dabei geöffnet sind, sei diese Lektüre nun Wiederholung oder auch (bei fortgeschrittenem Können) neu und unbekannt, wie man andererseits die Geläufigkeit der Zunge durch Memorierenlassen von Gesprächen, Lustspielszenen, aber auch sonstigen Texten erhöht; denn das Nämliche oft sprechen zu müssen, schult die Sprachorgane mehr als es stets wechselnde Aufgaben vermögen.

Mit alledem wird aber nur der formalen Seite des Sprachkönnens gedient; es kommt dazu die inhaltliche: der Besitz und die sichere Verfügung über diejenigen Ausdrücke und Wendungen, welche nun einmal die gebräuchlichen sind und nicht etwa durch Übertragung der heimischen ersetzt, nicht etwa frei aus richtigen Einzelworten zusammengebaut werden können. Die einzelnen Sprachen haben nicht bloß, wie man ehedem meinte, eine Anzahl idiomatischer Wendungen zwischen den für alle Sprachen giltigen, sondern die letzteren sind überhaupt kaum vorhanden, idiomatisch ist fast alles, namentlich für die Sprechsprache. Hier ist nun der Zögling einer Schule außerhalb des Landes in der ungünstigen Lage, daß ihm zwar Redewendungen aller Art entgegengebracht und angeeignet werden können (obwohl dieselben im allergünstigsten Falle immer nur ein bescheidenes Bruchteil dessen ausmachen, was im Lande gewöhnlich ist, denn über den wirklichen Umfang des Alltäglichen täuscht man sich leicht), daß aber diese Aneignung sich nicht, wie unter natürlichen Verhältnissen, von selbst vollzieht. Dort nämlich, wo man die Situation mit erlebt und aus der Situation heraus die Wendung vernimmt und auffaßt, bleibt dieselbe ohne Schwierigkeit haften und taucht nachträglich mit der ähnlichen Situation von selbst im Geist und Munde wieder auf, während sie andernfalls künstlich befestigt werden muß und erst durch einen Akt des Besinnens hervorgeholt werden kann, in vielen Fällen auch zu tief unter die Schwelle des Bewußtseins gesunken ist, so daß sie überhaupt nicht rechtzeitig auftaucht und erst der esprit de l'escalier sie vielleicht wieder findet.

Einen gewissen Ausgleich für diesen Mangel erstrebt die Schule durch dreierlei: erstens durch die Verwendung von Anschauungsbildern, die nicht bloß mannigfache Gegenstände, sondern auch Handlungen, Situationen, Vorgänge darstellen und neben einem sich wenigstens nicht ganz unnatürlich darbietenden Wortschatz aus konkreten Gebieten auch zu Urteilen und Stimmungsäußerungen Gelegenheit geben. Zweitens dadurch, daß wenigstens die im Schulleben sich vollziehenden Vorgänge und dazu manche vom Lehrer absichtlich vorgenommene Handlungen stets in der fremden Sprache besprochen oder mit dem Ausdruck in der fremden Sprache begleitet werden. Drittens durch eine solche Auswahl der Lektüre, welche in lebendige Situationen des wirklichen Lebens einführt (nicht bloß in eine akademische Gedankenwelt, in politische und Kriegsgeschichte), also gute Erzählungen umfaßt und gediegene neuere Lustspiele, und durch eine wirklich lebendige Behandlung derselben, also ein Vorlesen und

Lesen, das sich über Pedanterie, Monotonie und Schulmattheit zu erheben vermag. —

**3. Die besonderen Schwierigkeiten für die Schule. Möglichkeit eines gewissen Ausgleichs. Wert des wenigstens gemachten rechten Anfangs.** Trotz all dieser Maßnahmen steht der Entwickelung eines sicheren Könnens das große Hindernis entgegen, welches in der steten Unterbrechung der Übung durch die Anwendung der Muttersprache liegt, da die fremde Sprache doch immer nur in einigen Stunden der Woche zur Anwendung kommt. Nicht ganz so schwer wiegt der Nachteil, daß in der Klasse zahlreiche deutsche Zöglinge vereinigt sind, unter welchen dem einzelnen nur ein ganz geringer Bruchteil der Zeit zuzufallen scheint. Wenn die Übungen lebendig und in raschem Tempo betrieben werden und der Lehrer nicht nur geschickt zu wechseln, sondern auch alle zugleich in Anspannung zu erhalten weiß, wenn alle mindestens hörend immer beteiligt sind, so ist der Anteil des einzelnen nicht zu gering. Was aber die Unterbrechung durch Deutsch betrifft, so ist es wenigstens von Wert, wenn innerhalb der der fremden Sprache gewidmeten Stunde die beiden Idiome nicht immer unnötig durcheinander laufen, die Übertragung aus einem in das andere zurücktritt vor der mannigfach variierten Anregung in der einen, fremden, und die Unterrichtssprache wesentlich die fremde ist, was sich bei frühzeitiger Gewöhnung für die meisten Operationen verwirklichen läßt.

Kann bei alledem die Fähigkeit zu beliebiger und sicherer Konversation auf der Schule nicht erreicht werden, so spricht das doch nicht gegen den Wert der gesamten Bemühung, wofern die Schüler wenigstens wirklich auf den Weg dazu gebracht worden sind, wenn auch die Gewöhnung der Organe und des Geistes nur innerhalb eines beschränkten Gebietes erzielt ist, woran das Weitere sich dann unschwer ansetzen kann. Auf den Weg wird man aber nicht gebracht durch die Aneignung aller möglichen Sprachregeln und das Ansammeln aller möglichen Einzelkenntnisse; Fertigkeit wird weder ersetzt noch vorbereitet durch Wissen; unbeherrschtes Wissen hemmt die Bewegung mehr als daß es sie fördert. —

**4. Verwirklichung ohne Schädigung der gewichtigeren Aufgaben des Sprachunterrichts. Besondere Bemerkungen über die französische und englische Sprache.** Die Frage erhebt sich, welche Bildungsaufgaben bei solcher Begünstigung des Sprechenkönnens Einbuße leiden. Wenn grammatische Einzelheiten darüber zum Teil aus dem Unterricht schwinden müssen, so braucht die Sicherheit in allen Hauptgesetzen keineswegs zu leiden, sie wird durch häufige lebendige Anwendung derselben eher gesteigert. Die Übersetzung in die fremde Sprache ist offenbar immer ein Mittel zum Zweck der grammatisch-stilistischen Sicherheit gewesen; aber diese läßt sich nicht bloß auf dem Wege solcher Übersetzungen bewähren. Für die freien schriftlichen Arbeiten liegt in der Gewöhnung an freien mündlichen Gebrauch offenbar nur ein Vorteil. Die Übertragung endlich aus den fremdsprachlichen Schriftstellern ins Deutsche braucht nicht ernstliche Beeinträchtigung zu erfahren, obwohl manchmal Umschreibung und Kontrolle in der fremden Sprache an ihre Stelle treten kann. Noch kann man fürchten, daß das Verständnis des Besprochenen überhaupt untiefer sein werde, wenn die immer doch nur oberflächlich beherrschte fremde Sprache das Organ bilde. Diese Gefahr darf sich nicht verwirklichen, es muß vielmehr überall die Muttersprache eintreten, wo eine tiefer gehende Erklärung, eine feinere Unterscheidung, strengere Prüfung des Urteils und der Sachauffassung Bedürfnis ist.

Die beiden Sprachen, welche für unsere höheren Schulen wie für unser nationales Kulturbedürfnis in Betracht kommen, die französische und die englische, finden nicht gleiche Bedingungen vor. Die Handhabung der französischen ist für uns so ungleich schwieriger und zugleich die geistige Schulung an ihr so viel ernstlicher, daß sie den Vorteil früheren Beginnes, längerer Gesamtdauer, zahlreicherer Stunden — wie für die meisten Schulen in Wirklichkeit, so mit Recht in Anspruch nimmt. Die Meinung freilich, daß in gewissen deutschen Landschaften die Sprachorgane dazu überhaupt nicht geeignet und die Mühe verloren sei, ist eine naturgeschichtlich irrige; der Sprachlehrer muß seine Sache nur verstehen, phonetisch, didaktisch und moralisch verstehen. Das Englische darf etwas später eintreten, da bei der immerhin größeren Nähe der englischen Lautwelt und namentlich Vortragsweise das Nötige immer noch erreicht werden kann, zumal der Zwang, welcher den Sprachorganen auf einem Gebiete angethan worden ist, sie auch für andere geschmeidig gemacht hat. Bis zum Verwechseltwerden mit Engländern wie mit Franzosen es bringen zu wollen, ist ein Gedanke, der nur

auf unzulänglicher Würdigung der thatsächlichen Schwierigkeit beruhen kann. Denn wie viel man über verschiedene Leichtigkeit und Schwierigkeit der einzelnen Sprachen reden und streiten mag: wenn es wirkliche Beherrschung gilt, so sind sie (ich kann nur wiederholen, was ich anderswo gesagt habe) alle gleich leicht. Nämlich jede ist unendlich schwer.

**Litteratur:** Der Gegenstand ist besonders in den zahlreichen (seit 1882 erschienenen) Schriften über die Reform des neusprachlichen Unterrichts mit berührt, also von Victor, Kühn, Münch, Breymann-Möller, Bierbaum, Klinghardt, Wätzoldt, Bahlsen u. s. w. Unter den Anleitungen zur Verwirklichung der Aufgabe an den höheren Schulen ragen hervor diejenigen von Walter und von Quiehl (von diesem: Französische Aussprache und Sprachfertigkeit, 3. Aufl. 1899, Marburg), unter den Lehrbüchern für Französisch z. B. das von Roßmann und Schmidt, unter den Gesprächlichen u. a. diejenigen von Kron. Einzelheiten über diese umfassende praktische Litteratur sind an anderer Stelle einzusehen.

Berlin. W. Münch.

## Staats-, Wirtschafts- und Gesellschaftskunde im höheren Schulunterricht

1. Berechtigung dieses Unterrichts. 2. Aufgaben, Grenzen, Methode. 3. Die Lehre vom Staat im Geschichtsunterricht. 4. Wirtschafts- und Soziolgeschichtliches im Geschichtsunterricht. 5. Politische, soziale und wirtschaftliche Belehrungen in anderen Unterrichtsfächern.

**1. Berechtigung dieses Unterrichts.** Die Forderung, die Schüler unserer Lehranstalten mit einer besseren und eingehenderen Kenntnis des Staats, unserer sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse auszurüsten und ihnen ein tieferes Verständnis für diese Dinge mit auf den Weg zu geben, ist in unserer politisch, sozial und wirtschaftlich bewegten und erregten Zeit von mehr als einer Seite und mit immer wachsender Lebhaftigkeit erhoben worden. Sie hat zum Teil freudige Zustimmung gefunden, zum Teil ist sie auf energische Zurückweisung gestoßen. Nach beiden Seiten hat man durch Übertreibungen gesündigt. Manche erhofften von den politischen und sozialen Belehrungen eine neue Ära unserer Volkserziehung, die Heranbildung eines neuen, politisch und wirtschaftlich durchgebildeten Geschlechts. Andere besorgten einen neuen Sieg des Modernen über die Antike, der Utilitarier über die Idealisten; sie glaubten schon zu sehen, wie eine materialistische Weltauffassung von dem Gymnasium Besitz ergriff; sie erklärten, was wir bisher an solchen Unterweisungen gegeben hätten, genüge völlig, und gingen so weit, die ganze Bewegung als Reklamegeschrei zu bezeichnen. Im übrigen hat es auch nicht an Stimmen gefehlt, welche mit ruhiger Überlegung die Aufgabe ins Auge faßten, das Erreichbare prüften, den Kern der Forderung als berechtigt anerkannten, vor Übertreibungen warnten. Sie haben die Sache am meisten gefördert, während die übertriebenen Ansprüche, die von mancher Seite erhoben wurden, ihr nur geschadet haben.

Wir haben uns zunächst mit der Forderung politischer, sozialer und wirtschaftlicher Unterweisungen im allgemeinen zu beschäftigen. Wir leben in einem hervorragend politischen Zeitalter; einem Zeitalter, in dem der einzelne durch das allgemeine Wahlrecht und die weitverzweigte Selbstverwaltung zur unmittelbaren Teilnahme an der politischen Thätigkeit berufen ist; in dem die Politik infolge der Ausbildung der Presse und des Parteiwesens in die weitesten Kreise dringt. Es muß von der Schule, wenn anders sie wirklich allgemeine Bildung geben will, verlangt werden, daß sie an diesem kennzeichnenden Zuge unserer Zeit nicht achtlos vorübergeht, sondern dem Schüler gewisse allgemeine Kenntnisse mitgiebt, die geeignet sind, sein Verständnis für das Staatsleben zu vertiefen und sein Interesse dafür zu beleben. Wir leben ferner in einer Zeit der stärksten wirtschaftlichen Interessenkämpfe, die auf offenem Markte ausgefochten werden; in der das Staatsleben zu einem großen Teile unter dem Zeichen der Volkswirtschaft steht; in der die Not des Existenzkampfes von einem jeden, der mit dem Wirtschaftsleben der Nation in Berührung steht, Kenntnis volkswirtschaftlicher Dinge und Verständnis und Interesse für solche Fragen fordert. Die höhere Schule, mag sie Beamte, die künftigen Leiter der Nation, mag sie solche vorbilden, die einst an der Güterproduktion selbst teilnehmen sollen, kann diesen Thatbestand nicht ignorieren, sondern ist verpflichtet sich die Frage vorzulegen, in welcher Weise sie diese Wissens- und Interessengebiete zu pflegen vermag. Wir leben endlich in einer Zeit, in der die sozialen Fragen in die erste Linie der großen politischen und nationalen Aufgaben gerückt sind; in der die soziale Zersetzung einen für die gedeihliche Entwickelung des Staates bedrohlichen Charakter angenommen hat; in der es als eine Pflicht der Schule erscheint, eine gewisse Kenntnis der sozialen Ent-

wickelung und ein erstes Verständnis für die soziale Frage auszubilden. Oder anders ausgedrückt: unsere persönliche Erwerbsthätigkeit hängt auf das engste mit dem allgemeinen Erwerbsleben der Nation zusammen; der Staat umfaßt uns inniger und stärker als in den Tagen des Absolutismus, der nur Gehorsam, nicht thätige Teilnahme am Staate vom einzelnen forderte; die sozialen Nöte ziehen uns in ihre Kreise, sie untergraben die Wurzeln unserer Existenz, sie zwingen uns unsere Kraft in den Dienst der Gesamtheit zu stellen. Wir sind nicht mehr ein Volk von Privatmenschen; wir können und dürfen uns nicht willkürlich loslösen von dem Leben der Nation, der wir angehören; die großen Interessen der Allgemeinheit bemächtigen sich unser und reißen uns in ihren Strudel hinein. Wie hat sich dem gegenüber die Schule zu verhalten? Ihre allgemeinste Aufgabe ist es, ihren Zöglingen ein ihrer Auffassungsfähigkeit angepaßtes Wissen mitzuteilen, welches geeignet ist sie zum Verständnis der sie umgebenden Welt anzuleiten; ihre Erkenntnis zu dem Bewußtsein sittlicher Verpflichtung zu vertiefen und ihnen die Elemente einer Weltanschauung mitzuteilen, welche es vermag ihnen in dem Widerstreit der Meinungen und Stimmungen einen Halt zu geben. Zu der Mitgift aber an sittlichen Begriffen, welche die Schule dem Schüler schuldet, gehören auch die Elemente des politischen Sinnes, Ehrfurcht vor der Majestät des Staates und das Gefühl dankbarer Liebe und der Verpflichtung dem Staate gegenüber; und die Elemente des sozialen Sinnes, das Bewußtsein der Zugehörigkeit zur Gesamtheit und der Verpflichtung, mit seinen persönlichen Kräften für die allgemeinen Interessen einzutreten.

Daß die Schule die Vaterlandsliebe, den nationalen Sinn ihren Schülern einzuprägen habe, ist ja längst Axiom. Daß sie vom Staatsleben ein Bild zu geben habe, hat wenigstens für das Altertum immer als Grundsatz gegolten; ohne dies wären ja die griechischen und römischen Schriftsteller nicht verstanden worden, und der Geschichtsunterricht hatte auch, solange er für die alte Geschichte zwei Schuljahre übrig hatte, hinlänglich Zeit dazu. Anders hat sich die Schule im allgemeinen bisher den sozialen und wirtschaftlichen Dingen gegenüber verhalten; und es liegt ja nahe, davor zu warnen, ihr Aufgaben zu stellen, welche über die Fassungskraft der Schüler hinausgehen, sie mit einem Lehrstoff zu belasten, den sich junge Leute dieses Alters noch nicht völlig anzueignen vermögen, und dadurch ein Halbwissen zu erzeugen, welches besonders deshalb schade, weil es mit blasiertem Wissensdünkel fast untrennbar verbunden sei. Es ist bekannt, daß unter denen, die insbesondere jede Steigerung der Aufgaben des Geschichtsunterrichtes für nachteilig erachteten, sich vor allen Heinrich von Treitschke befand; er sah darin eine Gefährdung des Universitätsunterrichtes. Nun müssen wir uns erinnern, daß, selbst wenn wir von den vielen absehen wollten, die unsere höheren Schulen in Sekunda verlassen, auch ein starker Prozentsatz unserer Abiturienten sich nicht dem Studium widmet, sondern in das Heer, das Postfach, die kaufmännische Laufbahn eintritt. Andererseits haben wir Zeugnisse genug von anderen Universitätslehrern, daß auch von unseren Studenten nur ein geringer Teil sich mit sozialen und wirtschaftlichen Dingen eingehender beschäftigt. Unsere Universitäten sind ja in der That heute zu einem guten Teile Fachschulen geworden, die den allgemeinen Zusammenhang der verschiedenen Wissensgebiete nur mühsam aufrecht zu erhalten vermögen. Erzeugt die Schule nicht Interesse für die in Rede stehenden Verhältnisse, die Universität wird es bei vielen ihrer Angehörigen nicht erzeugen. Bestrebt sie sich aber in den ihr notwendig gezogenen Schranken ein erstes Verständnis für sie zu eröffnen, so steht zu hoffen, daß gar mancher ihrer früheren Zöglinge auf der Universität versuchen wird, die Fäden weiterzuspinnen und sich eingehender zu unterrichten. Dessen freilich werden wir uns immer bewußt bleiben müssen, daß es sich nur um die Elemente politischen und sozialen Verständnisses handeln kann. Politische Bildung kann die Schule nicht geben; sie kann freilich auch z. B. historische Bildung nicht geben und bemüht sich doch geschichtliche Kenntnis zu übermitteln, aus der, je reifer die Persönlichkeit wird, auch allmählich ein historischer Sinn heranreifen mag.

Nun ist zweifellos, daß auch soziale und wirtschaftliche Dinge schon früher vielfach von dafür interessierten Lehrern herangezogen worden sind, sei es als Allotria im sprachlichen Unterricht, sei es als integrierender Teil des Lehrstoffes im Geschichtsunterricht, der sie ja auch im Grunde gar nicht zu umgehen vermag. Zumal seitdem diejenige Richtung der Geschichtswissenschaft, die neben dem Persönlichen auch das Sachliche, neben den Ereignissen das Zu-

ständliche in systematischer Weise berücksichtigt, auch den Schulunterricht zu beeinflussen begonnen hat, hat man diesen Dingen mehr Interesse zugewandt, ein Umschwung, der, soweit er nicht zu dem entgegengesetzten Extrem geführt hat, die Erzählung hinter der Schilderung, das Persönliche hinter dem Zuständlichen zurücktreten zu lassen, mit Freuden zu begrüßen ist. Es würde nun darauf ankommen, diesen Belehrungen über politische und soziale Verhältnisse einen größeren Umfang zu geben, sie zu einem grundsätzlich notwendigen Bestandteil des von den höheren Schulen übermittelten Lehrstoffes zu machen. Damit ist nicht gesagt, daß sie in systematischer Form vorgetragen werden sollten; davon wird noch die Rede sein. Wahl aber müßte, um ein Wort zu brauchen, das Frick gern auf die Geographie anwandte, es zum Unterrichtsprinzip werden, jede passende Gelegenheit, wofern der Hauptzweck des Unterrichtes nicht geschädigt wird, zu benutzen, um Kenntnisse dieser Art mitzuteilen und das Interesse für sie zu wecken. Es würde ferner darauf ankommen, diese Unterweisungen nicht auf das Altertum zu beschränken. Die These, es genüge die politischen und sozialgeschichtlichen Unterweisungen an das Altertum anzuknüpfen, hat man ja oft genug damit begründet, daß der Schüler dort die einfachen Grundzüge politischer und sozialer Bildungen finde. Dem wird man doch mancherlei entgegenhalten können: erstens, daß es nicht genügen kann, die elementaren Formen dem Schüler klar zu legen, sondern daß man ihn, um ihn in unsere heutigen Kulturverhältnisse einzuführen, auch mit den komplizierteren bekannt machen muß; zweitens, daß die politischen und sozialen Bildungen des Altertums keineswegs so einfach und leichtverständlich sind, wie manche glauben, daß sie zugleich aber zu einem großen Teile innerlich so verschieden von denen des modernen Lebens sind, daß sie nicht ohne weiteres als Paradigma für diese gelten können. Man vergleiche doch den antiken republikanischen Stadtstaat mit dem heutigen monarchischen Nationalstaat, die antike Volksversammlung mit der modernen Volksvertretung, den Sklavenstand des Altertums mit dem Fabrikarbeiterstande unserer Zeit, den durch mannigfache Hemmnisse technischer und politischer Art behinderten Warenaustausch des Altertums mit dem gewaltigen Umfang der internationalen Arbeitsteilung, wie er heute Platz gegriffen hat.

**2. Aufgaben, Grenzen, Methode.** Wenn ich nun zu dem Besonderen der Aufgabe komme, so scheint mir folgendes erforderlich zu sein: es gilt erstens die Schüler über rechtlich und thatsächlich heute bestehende Verhältnisse zu unterrichten; zweitens ihn zu einem tieferen Verständnis dieser Verhältnisse dadurch zu führen, daß man ihm einerseits ihr Werden, ihre geschichtliche Entwickelung klarlegt, andererseits die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen auf gewisse Begriffe zurückführt. Die Unterweisung über die jetzigen Verhältnisse würde etwa das umfassen, was man heute wohl als Bürgerkunde bezeichnet: eine Darlegung unserer Staatsverfassung, unserer Verwaltungs- und Gerichtsorganisation, der Grundzüge unserer Finanzen, unseres Heerwesens, gewisser Formen, in denen sich unser wirtschaftliches Leben vollzieht, unserer sozialen Gesetzgebung und ähnlicher Dinge. Diese Unterweisungen umfassen den gesamten Unterrichtskursus; sie können auf der Volksschule beginnen; sie erstrecken sich bis in die letzten Wochen der Oberprima. Was sodann die geschichtlich-genetische Entwickelung anlangt, so kann sie erst auf der Stufe beginnen, wo Geschichtsunterricht erteilt wird. Sie wird sich auf der Mittelstufe, der Fassungskraft des Schülers entsprechend, nach in ziemlich engen Grenzen halten müssen; immerhin kann man einem Tertianer z. B. den inneren Zusammenhang von Großgrundbesitz und Lehnswesen oder zwischen Geldwirtschaft, Soldheer und Absolutismus ganz gut begreiflich machen; und in der Untersekunda, für welche die preußischen Lehrpläne mit Recht die „Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung" verlangen, würde es nicht genügen sich auf die Registrierung des Thatsächlichen zu beschränken, sondern es muß unbedingt, unter vorsichtiger Anpassung an die Fähigkeiten des Schülers und in möglichst anschaulicher Darstellung, der Versuch gemacht werden, den inneren Kausalzusammenhang der Dinge nachzuweisen. Die Oberstufe kann dann dazu übergehen, in umfassenderer Weise die Entwickelung des politischen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens zur Anschauung zu bringen. Es handelt sich endlich um die Erörterung der wichtigsten Begriffe aus der Staats-, Gesellschafts- und Wirtschaftskunde. Auch hier kann schon die Unterstufe beginnen: was eine Monarchie, eine Republik, was Adel, was Wehrstand und Nährstand ist, kann man dem Sextaner bereits veranschaulichen; der Quar-

taner erfährt sodann von Aristokratie, Demokratie, Timokratie, Tyrannis, vom römischen Beamtentum, von der Scheidung der Stände in Athen, Sparta und Rom, mancherlei vom Heerwesen, von Ackerverteilung, Steuern u. dergl. Auf der Mittelstufe wird die Zahl dieser Begriffe wachsen, doch werden sie sich meist auf das politische Leben beschränken; der eigentliche Ort für diese Erörterungen wird die Oberstufe sein. Hier wird man eingehender vorgehen und auch einige volkswirtschaftliche Grundbegriffe besprechen können. Freilich ist schon deshalb Vorsicht geboten, weil über manche Begriffe — ich nenne nur den des Kapitals — die Wissenschaft selbst noch keine Einigung erreicht hat. Überhaupt empfiehlt sich Beschränkung in hohem Maße; man wird nur solche Begriffe zur Erörterung bringen, deren Verständnis für die allgemeine geschichtliche Entwickelung von wesentlicher Bedeutung ist.

Es ist nun die Frage aufzuwerfen, ob für diese Unterweisungen ein besonderer Unterrichtsgegenstand auf höheren Schulen einzuführen ist.

Aus den bisherigen Ausführungen geht wohl bereits hervor, daß meiner Überzeugung nach sich dies nicht empfiehlt. Der Geschichtsunterricht, der deutsche Unterricht, der erdkundliche, der fremdsprachliche Unterricht können meiner Ansicht nach soviel leisten, als gefordert werden muß. Die Einführung eines volkswirtschaftlichen Unterrichts, wie sie von manchen Seiten wohl gewünscht wird, scheint mir großen Bedenken zu unterliegen. Zunächst kann es nicht wünschenswert sein, die Zahl der Unterrichtsgegenstände auf unseren höheren Schulen, die an sich schon groß ist, wo es nicht unbedingt nötig ist, zu vermehren. Ferner aber kann ich es nicht für richtig halten, Primaner — um diese könnte es sich doch nur handeln — systematisch in der Nationalökonomie zu unterrichten. Diese Wissenschaft erfordert eine größere geistige Reife und ein reicheres Beobachtungsmaterial aus dem praktischen Leben, als Primanern zu Gebote steht, und eine intensivere Gedankenanstrengung, als daß man sie „im Abriß" vortragen könnte. Der Dilettantismus ist für das Gymnasium ebenso gefährlich wie der Encyklopädismus. Es wird sich begnügen müssen, durch gelegentliche Behandlung wichtiger volkswirtschaftlicher Fragen das Interesse zu wecken; es zu befriedigen ist es noch nicht im stande.

Dem deutschen Unterricht der Unter- und Mittelstufe fällt die Aufgabe der ersten Einführung in unsere heutigen politischen Verhältnisse zu. Das Lehrbuch muß Abschnitte enthalten, welche über unsere Verfassung und Verwaltung und andere Teile der „Bürgerkunde" den Schüler aufklären. Gegen den Vorschlag freilich, Perlen unserer Poesie zur Vermittelung volkswirtschaftlicher Kenntnisse zu benutzen und z. B. bei der Besprechung von Freiligraths „Auswanderern" die Frage der Auswanderung zu erörtern, muß man entschieden Verwahrung einlegen. Der Geschichtsunterricht übernimmt es sodann, die politische, soziale und wirtschaftliche Entwickelung in ihren Grundzügen vorzuführen. Er wird von dieser Nötigung selbst den größten Segen haben: er wird seiner Aufgabe, ein Bild der historischen Wirklichkeit zu geben, näher kommen, wenn er die sozialen und wirtschaftlichen Dinge und ihren Einfluß auf den Staat nicht übersieht; er wird gerade auf diesem Gebiete besonders häufig in der Lage sein, das Verhältnis von Ursache und Wirkung nachzuweisen und durch diesen Nachweis die Schüler zu fesseln und anzuregen. Ihm zur Seite wird der geographische Unterricht, soweit er unter den heutigen Verhältnissen überhaupt etwas leisten kann, volkswirtschaftliche Daten mitzuteilen vermögen; ebenso können der fremdsprachlichen Schriftstellerlektüre eine Menge von Anregungen auf diesem Gebiete entnommen werden. Den Abschluß müßte meinem Ideale nach wieder der deutsche Unterricht geben. Vielleicht wird noch einmal die Ansicht allgemein, daß es die Aufgabe des Gymnasiums sein muß in weiterem Umfange in unsere deutsche wissenschaftliche Prosa einzuführen; warum sollte man dann nicht in die Lesebücher für Prima, wie sie jetzt bereits an einer Reihe von Anstalten gebraucht werden, auch klassische Stellen aus deutschen Nationalökonomen aufnehmen, in denen wichtige Begriffe des volkswirtschaftlichen und sozialen Lebens erörtert würden? Der Religionsunterricht endlich wird auf allen Stufen vielfältig Gelegenheit haben, den sozialen Sinn der Schüler zu stärken und ihnen die Verpflichtung zur sozialen Hilfsbereitschaft ins Herz zu schreiben.

Es bliebe nun noch über die Methode dieser Unterweisungen zu sprechen, insbesondere vor mancherlei zu warnen, was den Erfolg des Unterrichts beeinträchtigen könnte. Wenn ich zunächst noch einmal wiederhole, daß meiner Ansicht nach eine systematische Behandlung sich nicht empfiehlt, sondern daß es sich um ge-

legentliche Belehrungen handelt, so widerspricht dem keineswegs die Forderung, das gelegentlich Behandelte öfter zusammenzufassen, die inneren Beziehungen zwischen den Einzelthatsachen herauszufinden und den Schatz von Kenntnissen und Einsichten, den sich der Schüler allmählich erwirbt, möglichst geordnet und innerlich geschlossen zu gestalten. So empfiehlt es sich z. B., was an politischem, sozial- und wirtschaftsgeschichtlichem Lehrstoff durch die Lektüre des Thucydides oder der fünften Verrine oder von Mirabeaus Reden gewonnen ist, nachträglich zusammenzustellen. Dem Geschichtsunterricht fällt sodann hier wie sonst die Aufgabe zu, den in anderen Lehrfächern erarbeiteten geschichtlichen Lehrstoff nach Kräften zu verarbeiten und dem allgemeinen Zusammenhange einzureihen. Daß er im allgemeinen eine ziemlich beträchtliche Menge von politischen, sozialen und wirtschaftlichen Kenntnissen vermitteln kann, soll unten nachgewiesen werden. Es wird darauf ankommen, bei Erörterung des Neuen immer auf das früher Vorhandene hinzuweisen und, wenn möglich, es daraus abzuleiten; auf diese Weise übersichtliche Entwickelungsreihen dem Schüler vor Augen zu stellen und durch gelegentliche Wiederholungen im Gedächtnis zu fixieren, wozu sich insbesondere hier und da im zweiten Halbjahr der Oberprima Zeit erübrigen läßt.

Es muß ferner darauf hingewiesen werden, daß dieser Unterricht möglichst anschaulich gehalten sein und sich an konkrete Beispiele anschließen muß. Die Gefahr des abstrakten Vortrages, der ertötend wirken würde, muß um so mehr bekämpft werden, je näher sie liegt. An die persönlichen Erfahrungen und Kenntnisse des Schülers, so gering und ungeordnet sie auf diesem Gebiete oft sein werden, muß angeknüpft, durch Analogien aus der Gegenwart muß verständlich gemacht werden, was sonst unklar und nebelhaft bleiben würde. Die Gefahr, durch zu abstrakte Darlegungen über das Verständnis des Schülers hinauszugehen, ist besonders groß bei der Besprechung des modernen Sozialismus. Wie kann die Schule den Kampf gegen die Sozialdemokratie führen, von dem Kaiser Wilhelm II. in der ersten Sitzung der Schulkonferenz am 4. Dezember 1890 gesprochen hat? Wie kann sie die Aufgabe erfüllen, welche ihr in der Kabinetsordre vom 1. Mai 1889 gestellt worden ist „schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind?“ Gewiß nicht dadurch, daß in stundenlangen Erörterungen die Lehren der Sozialdemokratie in extenso besprochen und „widerlegt“ werden, Lehren, wie etwa die marxistische Theorie vom Mehrwert, die zu den schwierigsten Problemen der Nationalökonomie überhaupt gehört. Es kommt vielmehr zunächst — und dies rechne ich zu den indirekten Kampfmitteln, welche unsere höheren Schulen gegen die Sozialdemokratie besitzen — darauf an, daß der gesamte Unterricht, vor allem der geschichtliche Unterricht erteilt wird mit der Begeisterung für Staat und Nation, die Begeisterung weckt, mit der Freude an unseren nationalen Einrichtungen, die auch bei dem Schüler die Freude an ihnen erregt und das Gefühl der Dankbarkeit und Pietät großzieht. Wir sind ja in einer glücklicheren Lage als die Volksschule, da wir unsere Schüler über das vierzehnte Jahr hinaus, in einem Lebensalter beeinflussen können, wo das Herz noch offen und der Verstand schon reifer ist. Daß dabei jede tendenziöse Verschleierung und Schönfärberei von Übel wäre, ist oft mit Recht betont worden. „Sündhaft und verkehrt zugleich“, sagt Exner, „wäre jeder Versuch zur künstlichen Aufzucht eines erheuchelten Patriotismus: sündhaft, weil das Gift der Heuchelei in der Brust des Jünglings den werdenden Charakter des Mannes zerrüttet; verkehrt aber, weil das Produkt einer solchen Züchtung nicht bloß politisch wertlos, sondern schädlich ausfallen muß, indem es, wie alle Falsifikate thun, das nebenan aufsprießende echte Gewächs diskreditiert und erdrückt.“ Aber wir haben auch nicht die geringste Veranlassung zur tendenziösen Geschichtsdarstellung. Unsere nationale Geschichte enthält soviel Edles und Herrliches, die Geschichte unseres Kaiserhauses ist so reich an Ehren, daß ein hoher Grad von Stumpfheit oder Verbitterung dazu gehört, sich dagegen zu verschließen. Es kommt ferner darauf an, dadurch, daß dem Schüler ein volles, umfassendes Bild vom Staate gegeben wird, daß nicht die Haupt- und Staatsaktionen allein, sondern auch Verfassung und Verwaltung, die sozialen und wirtschaftlichen Dinge zur Darstellung kommen, daß man ihn in das Gewebe der kausalen Beziehungen einen Einblick thun läßt, ihn zu einem politischen Verständnis,

zum Verständnis für das politisch Erreichbare anzuleiten. „Historische Bildung erscheint in der That," um wiederum Exners Worte zu brauchen, als „Voraussetzung und bestes Stück der politischen Bildung." Gewiß dürfen wir nicht zuviel von der Schule erwarten; aber ein politisch-historisches Verständnis anzubahnen, für historisch-politische Bildung den Grund zu legen, das Interesse zu wecken, das dazu antreibt, sich tiefer in den Gegenstand zu versenken, dazu ist die höhere Schule gewiß in der Lage.

So gilt es denn auch die Sozialdemokratie als eine historische Erscheinung zu fassen, die Ursachen ihres Auftretens in unserer wirtschaftlichen Entwickelung zu erkennen und sie mit ähnlichen Erscheinungen früherer Jahrhunderte in Parallele zu stellen. Ihr Aufkommen wird dem Schüler aus der in einem Zeitalter der kapitalistischen Großbetriebe notwendigen Entstehung eines Arbeiterstandes erklärlich werden, der, besitzlos, unsicher in seiner Existenz, vom Arbeitgeber in ähnlicher Abhängigkeit wie die hörigen Bauern früherer Zeiten von ihren Gutsherren, sich doch dadurch weit über diese erhebt, daß er Volksschulbildung und die Schule der allgemeinen Wehrpflicht genossen hat und politische Rechte besitzt, und der naturgemäß mit allen Kräften nach Besserung seiner Lage strebt. Von der Theorie der Sozialdemokratie kann und darf nur das Allgemeinste angegeben werden: daß sie nach „Vergesellschaftung der Produktionsmittel" strebt, daß sie die Auffaugung der Kleinbetriebe und die Ersetzung des Privateigentums durch das Kollektiveigentum als natürliches Ziel unserer kapitalistischen Wirtschaftsentwickelung erhofft und bis dahin sich die Aufgabe stellt, das Proletariat für den Massenkampf zu organisieren, daß sie international, also antinational, antimonarchisch, irreligiös ist. Lassalle und Marx werden kurz zu charakterisieren sein. Bei der Kritik der sozialdemokratischen Theorie können und dürfen nur die wesentlichsten Punkte hervorgehoben werden. Als solche erscheinen mir folgende: erstens daß, so sehr die Großbetriebe sich ausgedehnt haben, doch in wichtigen Zweigen unseres Wirtschaftslebens auch heute noch die Kleinbetriebe überwiegen, und daß der Mittelstand bei uns nicht schwindet, sondern sich immer wieder erneuert, also die Erwartung der Marxisten, daß wir von selbst in den sozialistischen Staat hineinwachsen würden, sehr unberechtigt ist; ferner, daß das Privateigentum, wenn auch mit gewissen, durch die Interessen der Gesamtheit geforderten Beschränkungen, darin seine sittliche Berechtigung findet, daß es als eins der wesentlichsten Mittel zur Entfaltung einer freien, selbständigen Persönlichkeit und darum als von der sittlichen Natur des Menschen gefordert erscheint; endlich, daß die Durchführung des sozialistischen Staates überhaupt nur unter Verkennung und Mißachtung des dem Menschen innewohnenden Zuges nach individueller, sittlicher Durchbildung, die ohne ein bestimmtes Maß persönlicher Freiheit undenkbar ist, vor sich gehen könnte, daß dieser Zwangsstaat also von Grund aus unsittlich wäre; und daß er alle Errungenschaften unserer Kultur vernichten, daß er die wirtschaftliche Produktion, anstatt zu fördern, vermindern und das geistige Leben ertöten würde. Mit alledem wäre natürlich ein uneingeschränkter Individualismus nicht zu rechtfertigen. Im Gegenteil müßte immer von neuem darauf hingewiesen werden, daß, wie der einzelne zu einer sozialen, christlichen Auffassung des Eigentums und seiner Arbeit verpflichtet ist, der Auffassung, daß wir dazu berufen sind, mit dem von Gott uns anvertrauten Pfunde hauszuhalten, so der Staat, wenn er nach den Worten der kaiserlichen Botschaft „auf den sittlichen Fundamenten des christlichen Volkslebens steht", den der Hilfe bedürftigen Volksklassen seinen Beistand nicht versagen darf; woran sich dann eine Darlegung der Arbeitergesetzgebung des deutschen Reiches schließen würde.

Ich hatte vor der Gefahr einer zu abstrakten Färbung der wirtschaftlichen Belehrungen gesprochen. Nicht minder groß ist die Gefahr, durch zuviel Einzelangaben das Gedächtnis des Schülers zu belasten. Es ist dies überhaupt eine Klippe, an der kulturgeschichtlicher Unterricht leicht Schiffbruch leidet. Dieser wird nur dann einen wirklichen Fortschritt darstellen, wenn es ihm gelingt, die Fülle der Einzelheiten nach einfachen Gesichtspunkten in Gruppen zu ordnen und die zwischen den verschiedenen Zweigen des Kulturlebens vorhandenen inneren Beziehungen klarzulegen. Die Forderung politischer und sozialer Unterweisungen soll weniger dem größeren Wissen als dem besseren und tieferen Verstehen zu gute kommen; es würde einen Rückfall in die encyklopädischen Neigungen früherer Zeiten bedeuten, wenn die Masse des reinen Gedächtnisstoffs noch vermehrt werden sollte. Darum wird man zunächst, um

für das Neue Raum zu schaffen, aus der äußeren Geschichte manches Entbehrliche ausscheiden müssen. In statistischen Angaben sodann wird Maß zu halten sein. Es ist sicherlich empfehlenswert, dem Schüler, wenn man ihn in unser heutiges Staats- und Wirtschaftsleben einzuführen sucht, auch einiges über unseren Staatshaushalt, unsere Ein- und Ausfuhr, über den Umfang unserer Arbeitergesetzgebung mitzuteilen. Aber es ist selbstverständlich, daß solche Zahlen nur zur Verdeutlichung dienen und nicht zu lernen sind.

Etwas anderes hängt hiermit zusammen: die Gefahr, sich in Exkursen soweit zu verlieren, daß die Aufgaben des Geschichtsunterrichts darunter leiden, und über Dinge zu reden, die dem Schüler fern liegen. Es ist natürlich eine unerfüllbare Forderung, daß der Geschichtslehrer politische Fragen der Gegenwart niemals berühren solle. Wohl aber darf zweierlei verlangt werden: erstens, daß er sich seine Überzeugungen auf Grund sorgfältiger Studien bilde und ihnen in möglichster Ruhe, im Tone des objektiven Berichterstatters, Ausdruck gebe; und zweitens, daß er es vermeide, auf solche Tagesfragen einzugehen, zu deren Erledigung ein Klassenzimmer nicht der Ort und eingehendere technische Kenntnisse nötig sind. Es ist ja leicht und wird auch in einem jüngst erschienenen Buche, in demselben, welches die Lektüre der „sozialdemokratischen Zukunftsbilder" Richters für die Prima empfiehlt, vorgeschlagen, über die Anlegung von Kornspeichern, den Abschluß „geschickter Handelsverträge", über die Grundsätze der Amortisation der Staatsschuld vor Schülern zu reden, ohne Widerspruch zu finden; es ist aber auch sicher, daß durch ein solches Verfahren unsere Schüler zur Kannegießerei, zum politischen Dilettantismus angeleitet werden.

Ich gehe nunmehr zu einer übersichtlichen Zusammenstellung dessen über, was an politischen, sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Belehrungen auf der Oberstufe des Geschichtsunterrichts, die in erster Linie berufen erscheint sie zu bieten, gegeben werden kann.

**3. Die Lehre vom Staat im Geschichtsunterricht. Staat, Staatsverfassung, Funktionen und Organe des Staates, Staatsfinanzen, Heer.** Es handelt sich zunächst um die Arten der Staaten. Der Schüler lernt die Form des Geschlechterstaates in der indogermanischen Urzeit kennen; von seinen Spuren erfährt er, wenn er von den altathenischen Phylen, den vorservianischen Tribus, wenn er von der Bedeutung der Sippe in der altgermanischen Zeit hört. Im übrigen tritt ihm in der Staatsverfassung unserer Vorfahren, wie sie Tacitus beschreibt, die Stufe des Völkerschaftsstaats entgegen, auf welcher auch die nordwestlichen griechischen Völkerschaften noch in ziemlich später Zeit und die Samniter und andere italische Stämme zur Zeit der Samniterkriege standen. Einer fortgeschrittenen Kultur aber entspricht im Altertum der Stadtstaat; der Gedanke der städtischen Autonomie, mindestens in Bezug auf die innere Politik, ist so eng mit den politischen Anschauungen des Altertums verwachsen, daß noch das Weltreich der römischen Kaiserzeit in Stadtbezirke zerlegt ist. Die Form des Stadtstaates findet der Schüler später in den Städterepubliken des deutschen und italienischen Mittelalters wieder. Hier steht ihr die Staatsform des dynastischen Territorialstaates zur Seite, welche im Kampfe mit ihr den Sieg davanträgt; sie war die zukunftsreichere, weil sie allein eine politische Zusammenfassung der Nation ermöglichte, und aus ihr ist in Deutschland und in Italien der nationale Staat entstanden. Die Form des nationalen Staats findet sich im Altertum selten, z. B. bei den Makedoniern; das Griechentum sowohl wie das Römertum sind vom Stadtstaat sofort zum Weltreich übergegangen. Auch im Mittelalter unterliegt die Idee des Nationalstaates, nach schwachen Anfängen in der Völkerwanderungszeit, dem Gedanken des Universalreichs aber aber den Einflüssen des Lehnswesens. Erst die Neuzeit bildet mit Bewußtsein den nationalen Staat als die zweckmäßigste Gestaltung des politischen Lebens aus. Über ihn hinaus liegt der Typus des Weltreichs, den der Schüler im Perserreiche, dem Reiche Alexanders, der Römer, Karls des Großen und der deutschen Kaiser, Karls V., endlich Napoleons wiederkehren sieht.

Neben dieser Entwickelungsreihe erwähne ich nur kurz einige andere Einteilungen, mit denen der Schüler bekannt wird, die in Kleinstaaten und Großmächte — in dem Holland und Schweden des 17. Jahrhunderts lernt er auch künstliche Großmächte kennen —, und in Staatenbünde und Bundesstaaten.

Überblicken wir sodann die Verfassungsformen, so wird es darauf ankommen, die Einteilung in Monarchie, Aristokratie und Demokratie durch eine historische Betrachtung zu vertiefen. Als diejenigen Verfassungsformen, welche einem allmählich aus dem Ge-

schlechterstaat herauswachsenden, wesentlich auf der Stufe der Naturalwirtschaft stehenden Staatswesen entsprechen, erscheinen einerseits die Verfassung der Volksgemeinde, andererseits die des patriarchalischen Königtums. Das wichtigste Beispiel der ersteren findet der Schüler in der Volksgemeinde der westlichen Germanen, welche souverän über politische Dinge beschließt, selbst Gericht hält und ihre Beamten erwählt. Das patriarchalische Königtum, dessen Inhaber oberste Heerführer, Richter und Priester ihres Volkes sind, lernt er vornehmlich in der homerischen Zeit kennen. In den Staaten des alten Orients entwickelt sich das patriarchalische Königtum zu einer despotischen Monarchie, deren Tendenz auf Eroberung hinausgeht. Im alten Rom wird die Monarchie vom Adel gestürzt, im alten Griechenland nach Eduard Meyers Ausdruck vom Adel „absorbiert". Aus dem Heerkönigtum der germanischen Völkerwanderung entwickelt sich eine Monarchie von solcher Macht und Stärke, daß sie sogar — in theokratischer Färbung — den universalen Gedanken des römischen Reiches zu erneuern wagt; aber auch sie muß schließlich dem Adel, der, auf umfassenden Grundbesitz gestützt, aus einem Amts- und Kriegeradel zu einem regierenden Adel wird und in seinen Territorien die Landeshoheit ausbildet, einen so großen Anteil an der politischen Macht einräumen, daß der innere Zusammenhang des Staates dadurch bedroht erscheint.

So trägt das Mittelalter in der Entwickelung der antiken wie der germanisch-romanischen Völker einen aristokratischen Charakter. Der wichtigste Unterschied ist der, daß es sich dort um aristokratische Stadtrepubliken handelt, hier um ständisch, d. h. aristokratisch organisierte Monarchien. Das Prinzip aller Aristokratie ist, wie Roscher es ausdrückt, das der Ausschließung; es führt leicht zu einer selbstsüchtigen Ausbeutung der politischen Macht zu gunsten persönlicher Interessen; die Aristokratie würde sich selbst verleugnen, wenn sie an den Patriotismus aller appellierte. Ein Grundzug der aristokratischen Stadtverfassungen des Altertums ist das Mißtrauen gegen Mißbrauch der Amtsgewalt, daher man die höchste Gewalt zeitlich stark beschränkt und unter mehrere gleichberechtigte Inhaber teilt. Auf die Dauer aber kann die städtische Aristokratie gegenüber dem durch die wirtschaftliche Entwickelung emporgehobenen Bürgertum ihre Herrschaft nicht behaupten; das Ergebnis der Ständekämpfe ist zunächst entweder die Tyrannis oder eine timokratische Verfassung, sodann meist die reine Demokratie. Die Tyrannis, für die außer dem alten Hellas auch das Italien der Renaissance Beispiele bietet, und die sich nahe mit dem Cäsarismus berührt, kennzeichnet sich durch straffes, teilweise gewaltthätiges Polizeiregiment, durch Streben nach äußerem Glanz, wozu auch der Nimbus des Mäcenatentums gehört, durch soziale Fürsorge für die niederen Klassen, auf deren Hilfe sie sich dem Adel gegenüber stützt. Die timokratische Verfassung, deren Wesen der Schüler aus der solonischen und servianischen Gesetzgebung kennen lernt, versucht die widerstreitenden Ansprüche des Adels und des Bürgertums durch Abstufung der politischen Rechte nach dem Vermögen zu versöhnen. Die Demokratie verwirft nach dem ihr innewohnenden Prinzip der Nivellierung jede ständische Gliederung, vernichtet die historisch überlieferten Unterschiede der Gesellschaft und sucht jedem die gleichen und zwar möglichst große politische Rechte zu gewähren. Das Wesen der griechischen Demokratie, *ἰσονομία καὶ ἰσηγορία* — Prudhomme sagt freilich: la démocratie c'est l'envie —, ihr Ideale, die freie Hingabe der Bürger an den Staat, der ihnen dafür nicht nur umfassende politische Rechte verleiht, sondern auch für ihre materielle Wohlfahrt eintritt, endlich ihre innere Unmöglichkeit müssen an dem Beispiel der perikleischen Staatsverfassung dem Schüler nahe gebracht werden. In Rom hat die aristokratische Regierung die Weltherrschaft geschaffen; als der römische Adel sittlich, teilweise auch ökonomisch verfiel, erhob sich aus den Kämpfen der herrschenden Klasse mit der demokratischen Partei diejenige Gewalt, die allein fähig war den Fortbestand des Weltreiches und damit der antiken Kultur zu gewährleisten, der Cäsarismus; gegründet mit Heeresgewalt, sich stützend auf die Masse des niederen Volkes, deren materielle Bedürfnisse er zu befriedigen sucht (panem et circenses), ohne daß er versuchen dürfte ihre besseren, nationalen Instinkte zu wecken, daher unnational im innersten Wesen, vereinigt er den Despotismus, die straffste Centralisation der Verwaltung mit der möglichsten Gleichheit aller (vergl. Caracallas Bürgerrechtsverteilung an die Provinzialen); so lernt ihn der Schüler im römischen Kaiserreich kennen, um ihn dann später in dem Regiment Napoleons wiederzufinden. Er bildet den Schluß der antiken Verfassungsgeschichte, gleichwie das Universalreich den der antiken

Völkergeschichte: die Vernichtung der Nationalitäten, die Zerstörung der Selbstverwaltung, das Absterben des politischen und nationalen Sinnes gehören mit zu den Momenten, die das Ende der antiken Kultur heraufführen.

Eine andere Entwickelung nimmt die Verfassungsgeschichte der modernen Völker. Da hier der Stadtstaat, zu dem das Mittelalter Ansätze zeigt, dem Territorialstaat unterliegt, so wird nicht die Republik, sondern die Monarchie die herrschende Staatsform. Aus welchen Elementen die Landeshoheit der deutschen Fürsten sich zusammensetzt, aus gräflicher Gewalt, Regalien, Schutz- und Hoheitsrechten, reichem Grundbesitz, muß dem Schüler klar werden, ebenso daß die Machtstellung der modernen Monarchie sich auf die Ausbildung stehender Heere gründet, die ihrerseits ebenso wie die Ausbildung eines besoldeten Beamtentums an die Entwickelung der Geldwirtschaft und des Steuerwesens gebunden ist. Die erste Periode der modernen Verfassungsentwickelung ist die der ständisch beschränkten Monarchie. Die Kämpfe zwischen den Ständen und der aufstrebenden Monarchie treten dem Schüler besonders in dem Frankreich Richeliens und Mazarins und in dem Staat des großen Kurfürsten entgegen; doch gehört hierher auch der Gegensatz kaiserlicher Majestät und fürstlicher Libertät im deutschen Reiche. Fast überall siegt die Monarchie; nur in den Niederlanden überwiegt das aristokratische Element, und in England führt der Sieg des Parlaments in den Revolutionen des siebzehnten Jahrhunderts zur abwechselnden Herrschaft zweier Adelsparteien. Der Charakter der absoluten Monarchie wird dem Schüler vornehmlich an dem Beispiel Ludwigs XIV. und dem des großen Kurfürsten und der ersten preußischen Könige entwickelt. Sie beugt die widerstrebenden Stände unter ihre Macht, läßt sie aber bestehen, ja sie gründet ihre Gewalt auf eine ständisch gegliederte Gesellschaftsordnung; dieser Punkt unterscheidet sie wesentlich von dem Cäsarismus, der auf demokratische Gleichheit, d. h. nach Treitschkes Ausdruck auf „gleiche Knechtschaft aller" gegründet ist. Der Absolutismus, der die Staatseinheit, ja außer in Deutschland und Italien die nationale Einheit geschaffen hat, dem die Gründung eines einheitlichen Heeres und einer einheitlichen Verwaltung zu verdanken ist, der die nationale Wirtschaft zuerst systematisch gefördert und einheitlich zusammengefaßt hat, muß trotz seiner Auswüchse auf dem politischen und religiösen Gebiete vom Schüler als eine historisch notwendige Entwickelungsstufe begriffen werden; dabei sind naturgemäß der den Staat persönlichen Zwecken unterordnende Absolutismus Ludwigs XIV. und der aufgeklärte Absolutismus Friedrichs des Großen, der sich als Diener des Staates bekannte, grundsätzlich zu unterscheiden. Den Verfassungskämpfen der neuesten Zeit, Kämpfen, die nicht zwischen der Krone und einer frondierenden Aristokratie, sondern zwischen der zumeist von den bisher bevorrechteten Ständen unterstützten Krone und dem aufstrebenden Bürgertum stattfinden, entstammt die moderne, konstitutionell beschränkte Monarchie, in welcher der Krone eine aus Wahlen hervorgehende Volksvertretung zur Seite tritt; der Unterschied zwischen der konstitutionellen Monarchie im engeren Sinne, welche die politische Macht zwischen Krone und Parlament verteilt, und der parlamentarischen Monarchie, die das Schwergewicht in die Hände des Parlaments legt, tritt dem Schüler zuerst bei Gelegenheit der Ansprüche des langen Parlaments auf Besetzung der Offizierstellen, dann bei der Beratung der konstituierenden Versammlung von 1789 über die Frage des absoluten und suspensiven Veto entgegen; er muß ihm deutlich zum Bewußtsein kommen und an den Beispielen der preußischen und deutschen und der englischen Verfassung erläutert werden, woneben man zum Vergleich einen Blick auf die Verhältnisse der jetzigen französischen Republik und der amerikanischen Bundesrepublik werfen kann.

Es handelt sich ferner um die Funktionen des Staates, womit die Frage nach dem Umfang der Staatsgewalt in engem Zusammenhang steht. Daß der Staat als erste Zwecke sich setzen muß Schutz seiner Mitglieder nach innen und nach außen, also die Organisation der Rechtsprechung und des Heerwesens, wird dem Schüler schon bei der Betrachtung des homerischen Königtums klar; ebenso daß er, um diese Zwecke zu erfüllen, irgendwie geordnete Einkünfte braucht. Dazu tritt nicht nur vielfach ein staatlich geordnetes Sakralwesen, sondern gerade auf niederen Kulturstufen übernimmt der Staat auch wirtschaftliche Funktionen, z. B. in der altgermanischen Volksgemeinde und in Sparta; ja, in dem letzteren Staatswesen zieht er die Regelung des gesamten Privatlebens seiner Mitglieder in seinen Bereich. Indem der Schüler nunmehr Sparta und Athen vergleicht, lernt er

den Unterschied zweier Staatswesen kennen, von denen das eine die freie Entwickelung der Einzelpersönlichkeit einschnürt, um sich so die sittlichen und materiellen Kräfte seiner Mitglieder dienstbar zu machen, das andere den Bürger dazu zu erziehen sucht, unter freier Entfaltung seiner individuellen Anlagen sein ganzes Sein dem Staate zu widmen. Indem er ferner die antike, die mittelalterliche und die moderne Staatsauffassung vergleicht, erkennt er, daß für Griechen wie Römer in ihrer besten Zeit die Idee des Staates so sehr der alles beherrschende Begriff ist, daß ihnen der einzelne nur als ein Teil des Staates erscheint; daß das Mittelalter mit derselben Einseitigkeit das Individuum in erster Linie der Kirche unterthan macht und für ihre Zwecke in Anspruch nimmt; daß die moderne Auffassung dagegen der Einzelpersönlichkeit zu freier Entfaltung zu verhelfen und ihre Ansprüche mit denen der Allgemeinheit zu versöhnen sucht. Gelegenheit zu solchen Erörterungen giebt die Besprechung des Unterschiedes von Mittelalter und Neuzeit, der Grundgedanken der französischen Revolution, der persönlichen Rechte, wie sie unsere Verfassung verleiht, endlich des sozialistischen Zukunftsstaates. Im allgemeinen lernt der Schüler in der Neuzeit, vom Anarchismus abgesehen, der von einem extrem individualistischen Standpunkte aus jede Staatsordnung verwirft, drei Richtungen unterscheiden: die naturrechtliche, im achtzehnten Jahrhundert ausgebildete Auffassung, welche die Entstehung des Staates auf einen Vertrag der Individuen zurückführt, in dem Individuum also das prius sieht, den Staat als ein notwendiges Übel betrachtet, teilweise — so die konstituierende Versammlung von 1789 — dem einzelnen ein Recht des „Widerstandes gegen Unterdrückung" zuschreibt, jedenfalls seine Wirksamkeit möglichst darauf zu beschränken sucht, „der Nachtwächter zu sein", wie es der Abgeordnete Bamberger 1881 ausdrückte, „und nur dafür zu sorgen, daß die Ordnung erhalten wird"; die ihr entgegengesetzte Auffassung des modernen Sozialismus, welche zwar ebenfalls vom individualistischen Standpunkt ausgeht, aber zum Besten der materiellen Wohlfahrt des Individuums auf die freie Entfaltung der sittlichen Persönlichkeit zu verzichten bereit ist und den Zwangsstaat herbeisehnt; endlich die mittlere Auffassung, daß Staat und Individuum, wie sie miteinander entstanden und nicht ohne einander zu denken sind, in engster Wechselwirkung miteinander stehen und gegenseitig ihre sittliche Bedeutung und Berechtigung anzuerkennen haben; eine Auffassung, die man vielleicht zweckmäßig bei Gelegenheit der Reformen des Freiherrn von Stein erörtert, der von der Überzeugung ausging, daß das Individuum durch Freiheit zur Hingabe an den Staat zu erziehen sei.

So viel im allgemeinen über das Verhältnis des Staates zum Individuum. Im einzelnen wird der Schüler sehen, daß der Staat mit fortschreitender Civilisation als Kultur-, nicht als bloßer Rechtsstaat immer weitere Gebiete in den Bereich seiner Fürsorge zieht; eine Thatsache, neben der in merkwürdigem Kontrast die andere steht, daß der einzelne durch den differenzierenden Einfluß der Kulturentwickelung freier wird. „Die Theorie ist", wie Treitschke sagt, „nicht im stande, ein Maximum der Staatsthätigkeit, Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bezeichnen." Durch die Reformation entkirchlicht und seiner rein weltlichen Bestimmung zurückgegeben, greift er nun seinerseits nach der Kirchenhoheit; der Schüler erfährt von dem Summepiskopat evangelischer Landeskirchen, von der Kirchenpolitik Ludwigs XIV., Josefs II., der französischen Revolution und Napoleons, endlich vom Kulturkampf, als dessen Ergebnis ihm vor Augen tritt, daß eine theoretische Grenzbestimmung zwischen Staatsmacht und Kirche sich bisher nicht als möglich erwiesen hat. Er sieht ferner, wie der moderne Staat die Schulhoheit an sich zieht; dazu mahnt ihn schon Luther; Friedrich Wilhelm I. begründet die allgemeine Schulpflicht. Der Schüler hört endlich von der sozialen Politik des jetzigen deutschen Reichs, die auf der Auffassung beruht, daß dem Staat im Interesse der sozialen Wohlfahrt ein Zwangsrecht gegenüber den einzelnen, Arbeitgebern oder Arbeitnehmern, zusteht. Man darf hinzufügen, daß heute der Staat zwar nicht mehr, wie einst in naturalwirtschaftlicher Zeit, einen großen Teil des in Grundbesitz bestehenden Nationalvermögens akkupiert; daß er dafür aber als Unternehmer im großen Stil auftritt, mag er im Besitz der Eisenbahnen sein, mag er sich den Tabakverkauf vorbehalten u. s. w.

Was nun weiter die Organe des Staates anlangt, so wird der Schüler möglichst bald mit der Unterscheidung der ausübenden, gesetzgebenden und richterlichen Gewalt bekannt zu machen sein, eine Unterscheidung, die er dann bei der Besprechung der Vorgeschichte der

Revolution wiederfindet, zugleich mit ihrem Urheber Montesquieu und seiner Lehre von der Notwendigkeit ihrer Trennung. Unter die drei Faktoren der Verfassung, die ihm in dem antiken Staate entgegentreten — bei Homer König, Rat der Ältesten, Volksversammlung, in Sparta Könige, Gerusia, Volksversammlung, in Athen Beamten, Rat, Volksversammlung, in Rom Beamten, Senat, Volksversammlung — findet er die obengenannten Kompetenzen in verschiedener Weise verteilt. Bei Besprechung der englischen Verfassung wird darauf hinzuweisen sein, daß Montesquieus Glaube, in ihr sei die Trennung der Gewalten verwirklicht gewesen, irrtümlich war; die Geschichte der konstituierenden Versammlung von 1789 und ihrer Schöpfungen lehrt den Schüler einen Staat kennen, der in der That die gesetzgebende Gewalt von der ausübenden möglichst zu trennen suchte; in der parlamentarischen Monarchie übt das Parlament nicht nur das Recht der Gesetzgebung thatsächlich allein aus, sondern — le roi règne, mais il ne gouverne pas — dadurch, daß der Parlamentsmehrheit die Minister entnommen werden, beeinflußt es auch die Exekutive; in der konstitutionellen Monarchie dagegen hat sich die Krone die ausübende Gewalt im wesentlichen gewahrt und teilt die gesetzgebende Gewalt mit dem Parlament.

Als Organe der ausübenden Gewalt des Staates lernt der Schüler zunächst im Altertum neben einander Staatsrat (Gerusia, Buie, Senat) und Beamten kennen. Ein Staatsrat ohne straffe Organisation tritt ihm wieder am Hofe Karls des Großen und der deutschen Kaiser entgegen; in den deutschen Territorien findet er einen solchen Staatsrat wieder, der allmählich neben den adligen und geistlichen Herren eine stetig wachsende Anzahl juristisch gebildeter Mitglieder erhält und eine festere Organisation aufnimmt; für Brandenburg ist die Gründung des geheimen Rates durch Joachim Friedrich wichtig. Aus ihm entwickelt sich das Ministerium, in dessen Geschichte die Schöpfung des Generaldirektoriums durch Friedrich Wilhelm I. und die Neuorganisation der Stein-Hardenbergschen Periode epochemachend sind, und das sich mit wachsender Ausdehnung der Staatsaufgaben in immer mehr Zweige gegliedert hat. Von wesentlicher Bedeutung wird es sein, die Verschiedenheit der kollegialischen Organisation des preußischen und anderer Ministerien von der straffen Centralisation des Reichskanzleramts dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen.

Dem Ministerium, dem Organe der Centralverwaltung, sind die Organe der Provinzialverwaltung untergeordnet. Die verschiedenen Formen des Beamtentums, die dem Schüler im Lauf der Geschichte vor Augen treten, führt man ihm am besten im Anschluß an Schmoller auf drei Typen zurück: den des naturalwirtschaftlichen Ackerbaustaats, dessen Ämter nicht nur lebenslänglich, sondern erblich sind; des Stadtstaats, dem das aus Mißtrauen kurzbefristete Wahlamt eigentümlich ist; des modernen Staats, der ein besoldetes, lebenslängliches Beamtentum und eine Ämterlaufbahn ausbildet. Die große Bedeutung einer geregelten Verwaltung für den Bestand der Staaten tritt dem Schüler bereits bei der Besprechung der Reichsorganisation des Darius entgegen. Die verschiedenen Versuche des fränkisch-deutschen Reiches im Mittelalter, auf naturalwirtschaftlicher Grundlage ein Beamtentum zu schaffen, sind so charakteristisch für diese Stufe der politischen und kulturellen Entwickelung, daß sie dem Schüler zum Verständnis gebracht werden müssen: aus den Grafen der fränkischen Zeit wurden erbliche Fürsten; das geistliche Beamtentum, das Otto der Große schuf, wurde zu einem geistlichen Fürstentum; auch die Ministerialen, denen Friedrich Barbarossa seine Beamten entnahm, wurden bald erbliche Besitzer ihrer Dienstlehen. Die kurzbefristeten Ämter des antiken Stadtstaats sind unbesoldete Ehrenämter; mit ihnen sind die Ämter der mittelalterlichen Städte zusammenzustellen, bei denen aber allmählich der Grundsatz der Besoldung durchdrang. Die Ämter des modernen Staats sind besoldet, lebenslänglich, nach Rangklassen gegliedert und erfordern eine besondere Berufsvorbildung; so hat sich ein Berufsbeamtentum gebildet. Das erste Beispiel einer Hierarchie besoldeter Berufsbeamten, in der auch die Scheidung der Militärverwaltung von der Civilverwaltung zuerst durchgeführt wurde, findet der Schüler in der konstantinischen Organisation des römischen Weltreichs. Für den brandenburgisch-preußischen Staat, an dessen Geschichte diese wie andere Zweige der inneren politischen Entwickelung — dem preußischen Schüler wenigstens — am besten klar gemacht werden, sind wiederum die Organisationen Friedrich Wilhelms I. und der Stein-Hardenbergschen Epoche am wesentlichsten. Ein Bild der heutigen preußischen Verwaltung wird vielleicht am besten bei Gelegenheit der Verwaltungsreform gegeben, die mit der Kreis-

ordnung vom Jahre 1872 begonn. Dobei tritt dem Schüler auch der Unterschied von Staatsverwaltung und örtlicher Selbstverwaltung entgegen. Zur Erörterung des Begriffs der Selbstverwaltung kann schon das Altertum Anlaß geben; wenn der Lehrer von dem Verhältnis Roms zu den untergebenen Gemeinden Italiens spricht, konn er diesen Begriff gar nicht umgehen. Später erfährt der Schüler von der Eigenart des englischen Selfgovernment. Von dem Kompf zwischen ständischer Selbstverwaltung, die vielfach, z. B. in Brandenburg, soweit ging, daß die Stände staatliche Einnahmen verwalteten — man vergleiche auch den Hugenottenstaat in Frankreich —, und obsoluter Monarchie ist bereits geredet worden. Daß ein Übermaß von Selbstverwaltung unmittelbar die Staatseinheit gefährdet, wird dem Schüler klar, wenn der Lehrer die durch die konstituierende Versammlung in Frankreich geschaffene Verwaltungsordnung und ihre Ergebnisse erörtert. Der sittlich-erziehlichen Bedeutung der Selbstverwoltung aber muß er sich bewußt werden, wenn ihm das Staatsideal des Freiherrn vom Stein vor die Seele tritt; wie denn überhaupt kein Moment der Geschichte geeigneter ols dieser ist, es dem Schüler ins Herz zu schreiben, daß der Staat ein sittlicher Organismus ist. Daran schließt sich naturgemäß die Gegenüberstellung des napoleonischen Verwaltungssystems, das jede Selbstverwaltung zerstörte, und der preußischen Organisation, welche die Selbständigkeit der Teile mit der Einheit des Gonzen zu vereinigen sucht.

Einige Worte nur verliere ich über die Organisotion des Gerichtswesens, zu deren Kenntnis der geschichtliche Unterricht dem Schüler nicht wenig Moterial bietet. Den Unterschied von Einzelrichter und Schwurgericht, von erster Instanz und Berufungsgericht, von Civil-, Straf-, Kriminalprozeß, von Gewohnheitsrecht und schriftlich ausgezeichnetem Recht lernt er bereits ous der Geschichte des Altertums kennen; er erfährt etwas davon, wie das römische Recht entstanden ist. Auch von der Entwickelung der deutschen Gerichtsverfoffung hört er mancherlei: vom germanischen Hundertschaftsgericht, vom fränkischen Grafen- und Schöffengericht und seinen Resten, der Feme, von der Ausbildung der territorialen Rechtshoheit, der Aufnahme des römischen Rechts, der Schöpfung des Reichskammergerichts. Der preußische Schüler lernt Friedrich den Großen als Schöpfer des preußischen Richterstandes kennen. Schließlich wird ihm das Nötige über unsere heutige Gerichtsverfassung und die Entwickelung unserer Rechtseinheit mitgeteilt.

Ein sehr wichtiger Punkt ist die Teilnahme des Volkes an der gesetzgebenden Gewalt, die dem Schüler in den verschiedensten Formen entgegentritt. Im antiken Stadtstaat tritt dos gonze Volk zur Berotung zusammen; einer souveränen Gewalt erfreut sich die Volksversammlung zu Athen; stark beschränkt in ihren Befugnissen ist die Volksgemeinde des Militärstaats Sparta; die römischen Comitien, deren verschiedene Formen der Schüler kennen lernt, sind eine dem Namen noch mit souveräner Gewalt ein Weltreich beherrschende, in der That zumeist von der Aristokratie gegängelte Versommlung. Ansätze zur Repräsentotion sind im Altertum selten zu finden, so z. B. in der kleisthenischen Zusammensetzung des atheniſchen Rots aus den zehn Phylen. Auch in dem germanischen Völkerschaftsstaat ist die Volksgemeinde der Souverän; aber sobald der Staatsumfang sich ousdehnt, erweist sie sich als eine unzweckmäßige Form des politischen Lebens und stirbt ab. Das Moifeld, die karolingische Heeresversammlung, besitzt nur geringe politische Rechte. Aus den Hoftogen der deutschen Könige entwickelt sich der Reichstag, eine Fürstenversammlung, an der z. B. die Vertreter der Städte, nur wenn sie besonders geloden waren, teilnahmen; ihre volle Gleichstellung mit den übrigen Reichsständen erhielten die Städte erst durch den westfälischen Frieden. Die politischen Versammlungen des Mittelolters sind Versammlungen der Stände, bestimmter Teile des Volkes, nicht Vertretungen des ganzen Volkes. Nur das englische Porlament, dessen Entwickelung kurz besprochen werden muß, entwickelt sich zu einer Volksvertretung und wird dadurch das Vorbild für die Volksvertretungen der neuesten Zeit. Als Rechte einer Volksvertretung erscheinen dos Steuerbewilligungsrecht — wobei der Schüler darauf hingewiesen werden muß, daß sich in Preußen dies Recht nur auf die Bewilligung neuer Steuern bezieht und die bestehenden Steuern forterhoben werden, bis sie durch ein Gesetz abgeändert sind — und das Recht der Teilnahme on der Gesetzgebung, wobei wieder erörtert werden muß, doß in konstitutionellen Staoten Gesetze nur durch Übereinstimmung von Krone und Volksvertretung, im deutschen Reiche durch Überein-

stimmung der im Bundesrat vereinigten verbündeten Regierungen und des Reichstags zu stande kommen. Die ohnmächtigsten Volksvertretungen lernt der Schüler in den parlamentarischen Schöpfungen Napoleons I. und III. kennen, sehr mächtige Volksvertretungen in den Parlamenten Englands und des jetzigen Frankreichs, welche mit den abengenannten Rechten einen wesentlichen Einfluß auf die Exekutive verbinden. In Preußen sind die weitergehenden Ansprüche des Parlaments durch den Sieg der Krone in der Konfliktszeit zurückgewiesen worden. Eine besondere Beachtung verdient natürlich die Art und Weise der Abgeordnetenwahlen, insbesondere der Unterschied des preußischen Landtagswahlrechts und des aus der Frankfurter Parlamentsverfassung entlehnten Reichstagswahlrechts.

Ein bedeutsames Kapitel des Staatswesens, in das der Schüler eingeführt werden muß, um das Werden der Staaten und um unser heutiges politisches Leben zu verstehen, ist die Lehre von den Staatsfinanzen. Es handelt sich zunächst um die Einnahmen des Staates. Einnahmen aus Staatsbesitz, Domänen, findet der Schüler bereits in der homerischen Zeit, ja schon in dem altägyptischen Staatswesen; der ager publicus spielt in der römischen Geschichte eine große Rolle, Domanialbesitz ist die Grundlage des fränkischen und deutschen Königtums im Mittelalter und lange die wichtigste Finanzquelle der deutschen Territorialfürsten; noch unter Friedrich Wilhelm I. bilden die Einkünfte aus den Domänen ungefähr die Hälfte der Einnahmen des Staates. Im Zeitalter der Naturalwirtschaft ist ihre Bedeutung am größten; da in einem solchen eine grundbesitzende Aristokratie einen machtvollen Einfluß auf den Staat zu besitzen pflegt, so ist der Domanialbesitz in Gefahr, in ihre Hände überzugehen, wie dies der Schüler an dem von den römischen Adligen okkupierten Staatslande wie an dem in den erblichen Besitz der Lehnsinhaber übergehenden Reichsgute der deutschen Könige sehen kann. In dem modernen Staatshaushalte spielen die Domänen eine bedeutend geringere Rolle als früher; dafür ist der Staat heute vielfach industrieller Unternehmer geworden, der nicht nur Bergwerke besitzt, das Postwesen sich vorbehält, sondern mit Monopolen wirtschaftet — der Schüler erfährt z. B. von dem Tabak- und Kaffeemonopol Friedrichs des Großen — und, wie z. B. heute in Preußen, die Eisenbahnen in seinen Betrieb nimmt. Diese Entwickelung knüpft geschichtlich an die Ausbildung der Regalien an, d. h. finanziell ausgenutzter staatlicher Hoheitsrechte, von deren Bedeutung für die Ausbildung der territorialen Landeshoheit der Schüler des öfteren hört. Dahin gehören die Einnahmen aus gerichtlichen Bußen und Konfiskationen, welche der Schüler ebenso aus der Geschichte des Altertums wie aus der deutschen Geschichte kennt; die Einnahmen aus Schutzgeldern; aus dem oft gemißbrauchten Münzregal; dem Bergregal; aus dem Geleitsrecht und Zollregal; aus dem Postregal, wozu man noch die dem Schüler aus der französischen Geschichte bekannten Einnahmen aus dem Ämterverkauf zählen darf. Diesen privatwirtschaftlichen Einnahmen des Staates aus Domänen, Monopolen, eigenen Betrieben treten die Steuern gegenüber. Direkte und indirekte Steuern, Verbrauchssteuern, Einkommensteuern und Ertragssteuern muß der Schüler unterscheiden lernen, und die antike wie deutsche Geschichte giebt Gelegenheit genug, diese Begriffe zu erklären. Ganz besonders geeignet, um die Entwickelung der Finanzen in ihren Hauptpunkten darzustellen, ist die Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. Direkte Steuern sind älter als indirekte; ihren Vorläufer bilden die Geschenke, welche die homerischen Könige und die Häuptlinge der Germanen erhalten. Sie werden zunächst in der Form der Ertragssteuern aufgelegt, unter denen in einem naturalwirtschaftlichen Zeitalter die Grundsteuer naturgemäß die erste Rolle spielt. Eine Grundsteuer lernt der Schüler schon im Perserreiche kennen; dann im römischen Reiche, wobei von der Katasteraufnahme des Agrippa die Rede sein wird; sodann in den deutschen Territorialstaaten, denen, da das Reich es versäumt Steuern aufzulegen, die Ausbildung eines Steuersystems zufällt. Auch die in Brandenburg-Preußen erhobene Kontribution stellt ein System von Ertragssteuern dar; ebenso die Taille des ancien régime, von deren furchtbarem Druck der Schüler bei Besprechung der Ursachen der französischen Revolution erfährt. Zur Grund- und Gebäudesteuer ist seit Hardenberg die Gewerbesteuer getreten; daß durch die Finanzreform des Ministers Miquel die Ertragssteuern den Gemeinden zugewiesen worden sind, darf dem Schüler nicht unbekannt bleiben. Eine Einkommensteuer tritt ihm schon in der εἰσφορά der Athener entgegen. Sie kann nur in einem Zeitalter auftreten, das die

Technik der Steuererhebung ausgebildet hat, wird aber dann eine Forderung der Gerechtigkeit. In Preußen hat Hardenberg zuerst, wenn auch widerwillig, eine abgestufte Personalsteuer geschaffen. Die Miquelsche Reform der Einkommensteuer und ihre Ergänzung durch eine Vermögenssteuer ist dem Schüler leicht verständlich und muß ihm mitgeteilt werden. Wodurch sich neben den direkten Auflagen indirekte Steuern empfehlen, welche Nachteile ihnen andererseits anhaften können, kann man etwa bei Besprechung der Einführung der Accise durch den großen Kurfürsten oder des Merkantilsystems auseinandersetzen. Der Schüler sieht ferner den Unterschied von Finanz- und Schutzzöllen ein. Erstere lernt er in der Form der athenischen und römischen Hafenabgaben, des vielumstrittenen englischen Tonnen- und Pfundgeldes, der an den Ostseehäfen erhobenen Zölle, die das eigentliche Kampfobjekt in den Kriegen um das dominium maris Baltici bildeten, endlich der modernen Zölle auf Kolonialprodukte kennen. Schutzzölle treten ihm in der Zeit des Merkantilsystems, dann wieder bei Erörterung der heutigen Wirtschaftspolitik entgegen; Verbrauchssteuern in der Bierziese des Kurfürsten Johann Cicero, der späteren brandenburgisch-preußischen Accise, den Abgaben, die heute das deutsche Reich von Branntwein, Bier, Tabak, Salz und Zucker erhebt.

Wenn den natürlichen Abschluß der deutschen Geschichte eine dem Verständnis des Schülers angepaßte Darstellung unserer heutigen politischen Verhältnisse bildet, so wird dabei auch eine Übersicht unseres Staatshaushalts eine Rolle spielen; dabei wird ihm das Wachstum der Staatsausgaben an Beispielen verdeutlicht und etwas über die Gründe dieser Erscheinung mitgeteilt werden können. Ferner wird von Staatsanleihen und Staatsschuldscheinen die Rede sein; letztere kennt der Schüler schon von den Assignaten der französischen Revolution und von dem Finanzexperiment John Laws her; erstere treten in einem Zeitalter der entwickelten Kreditwirtschaft an Stelle des früher gebräuchlichen Systems der Ansammlung eines Staatsschatzes. Was endlich die Technik der Steuerhebung anlangt, so kennt der Schüler aus der römischen wie aus der französischen Geschichte das System ihrer Verpachtung an Unternehmer und seine nachteiligen Folgen.

Ich füge einige Bemerkungen über die Organisation der Landesverteidigung als einer der wichtigsten Funktionen des Staates hinzu. Das Ursprüngliche pflegt die allgemeine Wehrpflicht zu sein, so im alten Hellas, im alten Rom und in der germanisch-fränkischen Zeit. Mit wachsender Ungleichheit des Besitzes pflegt sich ein ritterlicher Adel auszubilden, der im Kriege seinen Beruf findet, zugleich aber höhere politische Rechte für sich in Anspruch nimmt. Die Ausbildung dieses ritterlichen Berufskriegertums tritt dem Schüler in der homerischen Zeit und im deutschen Mittelalter entgegen. Er erfährt sodann, welche Gründe zum Verfall dieser Form des Heerwesens führten. Mit dem Aufkommen der Geldwirtschaft stellt sich eine neue, von der ersteren innerlich ganz verschiedene Form des Berufskriegertums ein, das Söldnerwesen; Söldner findet der Schüler in Griechenland zur Zeit des Demosthenes, in Rom seit Marius, im germanisch-romanischen Abendlande seit dem vierzehnten Jahrhundert. Mit dem Söldnerwesen kommt zugleich das Fußvolk wieder auf. Aus dem Söldnerwesen entsteht, wie der Schüler in der römischen Kaiserzeit und in der Neuzeit beobachtet, das System der stehenden Berufsheere. Ein Zeitalter endlich, in dem das Bürgertum in den Vordergrund des politischen Lebens tritt, in dem zugleich der nationale Gedanke überwiegt, kehrt zur allgemeinen Wehrpflicht zurück. Ich weise nur kurz darauf hin, daß dem Schüler in den regellosen Haufen der Urzeit, in den Reitergeschwadern eines ritterlichen Zeitalters, in den geschlossenen Massen der griechischen Hopliten, den makedonischen Phalangen, den römischen Kohorten, den eng zusammengedrängten Haufen der Landsknechte, den geschlossenen Gliedern der Heere Friedrichs des Großen, endlich den aufgelösten Bataillonen der heutigen Zeit ebensoviel verschiedene taktische Formen entgegentreten.

**4. Wirtschafts- und Sozialgeschichtliches im Geschichtsunterricht.** Produktion, Wirtschaftsstufen, soziale Entwickelung, Ackerbau, Gewerbe, Handel, Kolonien, volkswirtschaftliche Theorien. Mit den Faktoren der Produktion, Natur, Arbeit und Kapital, wird der Obersekundaner möglichst bald bekannt zu machen sein, etwa bei Besprechung der homerischen Wirtschaft; der Begriff des Kapitals freilich, wird ihm erst allmählich deutlicher werden, wenn er ein Zeitalter kapitalistischer Produktion kennen lernt. Vom sittlichen Wert der Arbeit, von der verschiedenen Wertschätzung wirtschaftlicher Thätigkeit im Altertum, Mittelalter und der Gegenwart zu reden ergeben sich genug Ge-

legenheiten. Die Zweige der Produktion, Urproduktion, Gewerbe und Handel, muß der Schüler ebenfalls früh unterscheiden und dabei einsehen lernen, daß auch der Handel wertschaffend wirkt; Gelegenheit zu solchen Erörterungen bietet etwa das Zeitalter der griechischen Kolonisation.

Es handelt sich sodann darum, die verschiedenen Wirtschaftsstufen dem Schüler zu klarer Anschauung zu bringen. Die Stufe der Naturalwirtschaft, d. h. eine Wirtschaftsform, die das Geld nicht oder nur selten braucht, und in der sich der Handel in der Form des Austauschs von Naturalien vollzieht, die Eigenwirtschaft oder geschlossene Hauswirtschaft, wo jede Hausgemeinschaft selbst erzeugt, was sie braucht, und man nur ausnahmsweise kauft, lernt der Schüler in der ältesten griechischen und germanischen Wirtschaft kennen. Dies Zeitalter zerlegt sich in eine Zeit des nomadischen Umherwanderns oder doch geringer Seßhaftigkeit, in dem die Viehzucht überwiegt und der Ackerbau auf seiner ursprünglichsten Stufe steht — so lernt der Schüler etwa die Kultur des indogermanischen Urvolkes und noch der Germanen zu Cäsars Zeit kennen —, und in eine Zeit fortgeschrittener Seßhaftigkeit und entwickelteren Ackerbaues, in welcher man den Boden düngt und, z. B. in der Form der Dreifelderwirtschaft, besser ausnutzt. In dieser Periode, in welcher der Grundbesitz die bei weitem wichtigste Form des Eigentums und aller Erwerb an den Boden gefesselt ist, lernt der Schüler wiederum zwei Stadien der Entwickelung unterscheiden: eine Zeit, in welcher ein freier bäuerlicher Besitz vorhanden ist — so bei den Germanen in den ersten Jahrhunderten, seit sie seßhaft geworden waren, — und eine Zeit, in welcher der Großgrundbesitz sich übermäßig ausdehnt und der kleine Bauernstand, wie seit den Karolingern, unfrei wird. Welches die wichtigsten Faktoren sind, die dieses Resultat heraufführen, und daß dazu insbesondere die Lasten der Wehrpflicht gehören, muß dem Schüler klar werden; ähnlich war der Vorgang im römischen Reiche seit dem zweiten Jahrhundert v. Chr., nur daß hier, in einem Zeitalter starker Kapitalansammlung und ausgedehnten Sklaventums, der kleine Bauernstand nicht nur unfrei, sondern überhaupt vernichtet wurde.

Auf die Zeit der Naturalwirtschaft folgt die Geldwirtschaft, d. h. eine Zeit, in der man sich des Metallgeldes als allgemeinen Wertmaßes, Tauschmittels und Sparmittels bedient. Weshalb sich dieses als solches empfiehlt, muß der Schüler verstehen; er erfährt, daß das Metallgeld im vorderasiatischen Handel des zweiten Jahrtausends v. Chr. entstand, und daß die Lyder oder die ionischen Griechen zuerst Münzen prägten; er erfährt von dem Eisengelde der Spartaner, von einzelnen Beispielen der Münzverschlechterung — z. B. im römischen Kaiserreiche und unter Friedrich dem Großen —; hier und da erhält er Bemerkungen über die Kaufkraft des Geldes, z. B. über den Hochstand des Geldwertes zur Zeit der größten Geldknappheit im neunten und zehnten Jahrhundert n. Chr. oder über die Preisrevolution, welche als Folge der amerikanischen Entdeckungen eintrat; er erfährt von dem staatlichen Münzregal und von der Einführung der Goldwährung im deutschen Reiche, wobei ihm auch der Begriff der Doppelwährung klar gemacht werden muß. Daß der Übergang zur Geldwirtschaft gerade für den Bauernstand sehr schädliche Wirkungen haben kann, lehrt ihn die Betrachtung der Verhältnisse Attikas zu Solons Zeit oder Roms zur Zeit der Ständekämpfe. Andererseits sieht er leicht ein, daß die Geldwirtschaft eine Belebung der wirtschaftlichen Thätigkeit, des Erwerbslebens, der Arbeitsteilung, der Kapitalbildung, des Handelsverkehrs zur Folge haben muß; diese Thatsachen treten ihm zuerst in der Entwickelung des griechischen Wirtschaftslebens seit dem siebenten und sechsten Jahrhundert, dann wieder in der deutschen Geschichte entgegen, wenn ihm die im dreizehnten Jahrhundert platzgreifende wirtschaftliche Umwälzung geschildert wird. Als wichtigste Folge dieses Umschwungs lernt er dann die Entstehung eines neuen Standes, des Bürgertums verstehen.

Von besonderer Bedeutung erweist sich, wie schon oben besprochen wurde, die Entwickelung der Geldwirtschaft für den Staat, dem sie die Ausbildung des Steuerwesens, die Schöpfung eines stehenden Heeres und eines besoldeten Beamtentums gestattet, Schöpfungen, ohne die der moderne, einheitlich organisierte Staat undenkbar ist.

Im Verlaufe der geldwirtschaftlichen Entwickelung gewinnt von den drei Faktoren der Produktion das Kapital eine wachsende Bedeutung. Die moderne Entwickelung der Produktion, die allgemeine Erhöhung des Wohlstandes waren nur einem kapitalistischen Zeitalter möglich. Andererseits lernt der Schüler

die Schäden kennen, die mit dem Kapitalismus eng verbunden sind: Überproduktion und Handelskrisen, Bedrohung der kleineren Betriebe in ihrer Existenzmöglichkeit, Pauperismus hier, übermäßigen Reichtum dort. Bei dieser Gelegenheit wird auch von der gewaltigen Ausbildung geredet werden müssen, die heute das Kreditwesen genommen hat, nachdem von den wesentlichsten Leistungen der Banken, der Träger des Kreditwesens, vielleicht bereits bei Erwähnung der Gründung der preußischen Bank durch Friedrich den Großen die Rede gewesen ist. Daß der Kredit den Spartrieb weckt, kapitalsammelnd wirkt, die Produktion fördert, sieht der Schüler leicht ein; die schlimmen Folgen unreellen Mißbrauchs des Kredits lehren ihn die Geschichte Jahn Laws, des Assignatenschwindels, der Gründerzeit.

Der Unterscheidung eines naturalwirtschaftlichen und eines geldwirtschaftlichen Zeitalters tritt eine zweite Unterscheidung zur Seite, für welche der Umfang der Wirtschaftsbezirke das Merkmal bildet. Auf die Zeit der geschlossenen Hauswirtschaft, von der schon die Rede war, folgt die der Stadtwirtschaft. Hier findet ein gegenseitiger Austausch der Erzeugnisse statt; doch spielt er sich möglichst innerhalb der städtischen Wirtschaftsbezirke ab. Auf die Dauer aber kann die Isolierung des Wirtschaftslebens in möglichst autonomen Wirtschaftsbezirken, wie sie im Wesen der Stadtwirtschaft begründet liegt, nicht bestehen. Der Großhandel, das Kapital greift über diese Grenzen hinaus. Es ist die Aufgabe des in der Neuzeit sich bildenden nationalen Staates, die lokalen Wirtschaftsgebiete zu einem einheitlichen, nationalen Wirtschaftsgebiet zu vereinigen. So folgt auf die Zeit der Stadtwirtschaft die der Volkswirtschaft. Die Praxis der großen Volkswirte dieser Periode, Colberts, Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs des Großen, die dem Schüler einigermaßen veranschaulicht werden muß, wird theoretisch begründet durch die merkantilistischen Nationalökonomen, deren wesentlichste Grundsätze er bei Gelegenheit der Colbertschen Wirtschaftspolitik kennen lernt. Die mächtige Steigerung der Produktion und die großartige Entwickelung der Verkehrsmittel, wie sie den Fortschritten der Naturwissenschaft verdankt werden, der Sieg individualistischer Grundsätze auf dem Gebiete der Gewerbe- und Handelspolitik haben heute zur Folge gehabt, daß die nationale Wirtschaft vielfach durchbrochen worden ist durch eine Weltwirtschaft, und daß sich ein System internationaler Arbeitsteilung und Bedürfnisbefriedigung herausgestellt hat. Man wird diesen Zustand dem Schüler durch einen Hinweis auf die Herkunft der Mittel, durch die er seine persönlichen Bedürfnisse befriedigt, und durch Anführung einiger Ziffern über unseren und anderer Länder Welthandel verdeutlichen müssen. Er wird andererseits auch leicht einsehen, daß die Weltwirtschaft und der Freihandel ihre notwendige Schranke an den Interessen der einzelnen Nationen und an dem nationalen Selbstbestimmungsrecht finden, und daß die Einzelstaaten z. B. auf dem Gebiete der Erzeugung notwendiger Nahrungsmittel auch heute nach wirtschaftlicher Selbständigkeit streben müssen. Die Erörterung solcher Fragen wird der Lehrer nicht umgehen können, wenn er von dem Umschwung der Bismarckschen Zollpolitik spricht; und solange er sich nicht in Einzelfragen vertieft, sondern sich begnügt das Prinzip zu erörtern, wird er es thun können, ohne in die parteipolitische Arena hinabzusteigen.

Von der wirtschaftlichen Entwickelung ist die soziale Entwickelung, die Gliederung der Gesellschaft nach Berufsklassen und Ständen, auf das stärkste beeinflußt. Die erste soziale Scheidung, die Scheidung in Freie und Sklaven, kann erst bei einem Volke eintreten, das weit genug entwickelt ist, die Arbeitskraft besiegter Feinde ohne Gefahr für sich selbst wirtschaftlich ausnützen zu können; Jägervölker haben keine Sklaven. Wenn die Entstehung der Sklaverei vorgeschichtlich ist, so kann der Schüler die nächste wichtige Stufe der sozialen Entwickelung in der homerischen und noch besser in der fränkischen Zeit beobachten: die Entstehung eines auf Großgrundbesitz gegründeten, ritterlichen Adels, der im Waffenhandwerk seinen Beruf findet, und die Herabdrückung eines großen Teils der bisher freien Bauern zur Hörigkeit. Im Altertum bleibt die Sklaverei ein außerordentlich wichtiger Faktor; auf ihr beruhen wichtige Zweige des antiken Wirtschaftslebens, besonders das Fabrikwesen; ohne die Sklaverei ist das antike, aristokratische Sittlichkeitsideal, das wirtschaftliche Erwerbsthätigkeit als des freien Mannes unwürdig verwirft und den Banausen zuweist, nicht erklärlich. Im Mittelalter verschwindet die Klasse der leibeigenen Sklaven allmählich aber verschmilzt mit der der Hörigen. Das dritte Stadium in der sozialen Entwickelung bildet die Entstehung des Bürgerstandes, der dem Auf-

kommen der Geldwirtschaft seinen Ursprung verdankt, in den Städten wohnt und sich in wachsendem Maße mit der gewerblichen Verarbeitung der landwirtschaftlichen Rohstoffe und mit dem Handel beschäftigt; er schiebt sich zwischen Adel und Bauernstand ein. Der Bürgerstand erkämpft sich im Laufe der Jahrhunderte eine immer einflußreichere Stellung; zunächst übernimmt er die Führung auf wirtschaftlichem Gebiete, unterstützt durch die merkantilistische Handelspolitik des Absolutismus; dann gewinnt er sie auf geistigem Gebiete; seit der französischen Revolution ist er bestrebt sie auch auf politischem Gebiete zu gewinnen. Er setzt es durch, daß der Adel, neben dem in katholischen Ländern die Geistlichkeit die Stellung eines privilegierten Standes besaß, seine politischen Vorrechte verliert und sich auch in sozialer Beziehung ihm sehr nähert; er erreicht ferner einen verfassungsmäßig geordneten Einfluß auf die Staatsverwaltung. Zugleich ist der vom Bürgerstande vertretene Grundsatz der Freiheit der Arbeit und des Eigentums auch dem Bauernstande zu gute gekommen, der aus den Fesseln der Hörigkeit erlöst wurde. Freilich hat die moderne wirtschaftliche Entwickelung, die Ansammlung großer Vermögen, die Ausbildung des Fabrikwesens, zu einer neuen Verschärfung der sozialen Gegensätze geführt. Einerseits hat sich aus dem kapitalkräftigsten Teile des Bürgertums ein industrieller Unternehmerstand, eine Geldaristokratie, herausgebildet; andererseits ist ein Stand industrieller Arbeiter, der sog. vierte Stand, auf den Schauplatz getreten, der mit aller Kraft bestrebt ist den politischen Einfluß, den er erhalten hat, zu vergrößern und seine sozialen Verhältnisse zu heben.

Nach diesen allgemeinen Darlegungen gehe ich mit einigen Worten auf die Entwickelung der einzelnen Zweige der Produktion, des Ackerbaus, des Gewerbes und des Handels ein. Was die Entwickelung des Ackerbaus und des Grundbesitzes anlangt, so lernt der Schüler in altgermanischer Zeit die Feldgemeinschaft kennen, der die Ausbildung des Privateigentums, des Großgrundbesitzes, der bäuerlichen Hörigkeit folgt; er erfährt, daß und warum die Lage der Bauern im 13. Jahrhundert wieder wesentlich besser war, hört von der großartigen bäuerlichen Kolonisation der ostelbischen Gebiete und von den wirtschaftlichen und politischen Ursachen, die einen Niedergang des deutschen Bauernstandes und infolgedessen den großen Bauernkrieg von 1525 heraufführten. Dann giebt die Erörterung der wirtschaftlichen Folgen des dreißigjährigen Krieges von neuem Anlaß, der Verhältnisse des Grundbesitzes zu gedenken. Die Bauernbefreiung der Stein-Hardenbergschen Periode muß nebst ihren Folgen dem Schüler einigermaßen klar werden. Die heutige Landwirtschaft wird von der allgemeinen Entwickelung in doppelter Weise beeinflußt: der Betrieb ist durch Anwendung von Maschinen und künstlichen Düngemitteln weit intensiver geworden; die Ausbildung der Verkehrsmittel andererseits hat die massenhafte Einfuhr billigeren, überseeischen Getreides zur Folge gehabt, welche auf die Preise drückt und die Landwirtschaft in ihrer Existenz bedroht.

Das Gewerbe lernt der Schüler zuerst im naturalwirtschaftlichen Zeitalter in der Form des Hausfleißes oder, wie Bücher es jetzt nennt, Hauswerks kennen. Schon auf dieser Stufe kann über die Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen hinaus, eine weitgehende Teilung der Arbeit beobachtet werden, z. B. in den antiken Sklavenwirtschaften und auf den Fronhöfen des Mittelalters. Die Stufe des Lohnwerks, auf welcher der gewerbliche Produzent sich noch nicht im Besitze der Produktionsmittel befindet und seine Arbeitskraft für Lohn an den Konsumenten vermietet, bildet den Übergang zum Handwerk. Der Handwerker ist frei, im Besitz einer Werkstatt und der Produktionsmittel und verkauft die fertigen Waren für Geld an die Konsumenten. Welchen Charakter die zünftige Organisation des Handwerks hat, welche Zwecke sie verfolgt, erfährt der Schüler bei Besprechung des mittelalterlichen Städtelebens. Eine neue Form des Gewerbes stellt die Hausindustrie dar, der Handarbeiter arbeitet nicht mehr unmittelbar für den Konsumenten, sondern für einen Unternehmer, der ihm die Waren abnimmt und seinerseits an die Konsumenten weiter verkauft; so tritt er in dessen Dienst und wird von ihm abhängig. Daran schließt sich das Fabriksystem: die gewerblichen Arbeiter werden von dem Unternehmer, der ihnen Lohn zahlt, in einem Gebäude zusammengefaßt; es entstehen Großbetriebe, die eine weitgehende Arbeitszerlegung gestatten, und in denen die Maschine in ausgedehnter Weise Anwendung findet. Eine Reihe der wichtigsten mechanischen Erfindungen wird man dem Schüler aufführen, wenn man das moderne Wirtschaftsleben bespricht. Im

übrigen wird man ihm leicht nachweisen können, daß auch heute die sämtlichen erwähnten gewerblichen Formen nebeneinander vorkommen.

Auch die Geschichte des Handels tritt ihm in ihren wichtigsten Phasen entgegen. Einen uralten Verkehr lernt er in dem orientalischen Handel des zweiten Jahrtausends v. Chr., den ägyptisch-phönikisch-mykenischen Handelsbeziehungen, dem Bernsteinhandel kennen. Der Handel des Altertums ist im wesentlichen auf das Mittelmeer beschränkt; auf die Phöniker folgen Griechen, Karthager, Etrusker, Römer; in dem römischen Kaiserreich entsteht ein umfassendes Welthandelsgebiet. Später hört der Schüler von dem nordischen Handel, von dem Einfluß der Kreuzzüge auf die Ausbildung des Levantehandels und von der Blüte der italienischen Handelsstädte, von der Beherrschung des nordischen Handels durch die Hansa und die Ursachen ihres Verfalls. Mit den Entdeckungen des Columbus und der portugiesischen Seefahrer beginnt ein Zeitalter des transozeanischen Handels, in welchem anfangs Spanier und Portugiesen, dann Holland, Frankreich und England die erste Rolle spielen, bis England alle seine Nebenbuhler überflügelt. Der Schüler hört endlich von dem Emporblühen des deutschen Handels in jüngster Zeit; von den segensreichen Folgen des Zollvereins, von dem Aufschwung unseres Exports.

In engem Zusammenhang damit steht das Kapitel der Kolonien. Am einfachsten und dem Schüler verständlichsten wird sich auch jetzt noch die Roscherische Einteilung in Handelskolonien, Eroberungskolonien, Ackerbaukolonien und Pflanzungskolonien erweisen, obwohl zum Teil eine genaue Scheidung nicht möglich ist. Handelskolonien treten dem Schüler in den Faktoreien der Phöniker, der Hanseaten, der europäischen Kaufleute der Neuzeit an unzivilisierten Küsten, Ackerbaukolonien in den Ansiedlungen der Griechen in Italien, am Pontus und anderswo, in den deutschen Bauerndörfern und Städten rechts der Elbe, in Kanada und den Staaten der nordamerikanischen Union entgegen. Eroberungskolonien waren die der Römer, der Kreuzfahrer und die der Spanier und Portugiesen. Zu einer Plantagenkolonie entwickelte sich im Altertum Karthago; heute vertreten diesen Typus die Kolonien in den tropischen Teilen Amerikas, Asiens, Afrikas; sie werden entweder von Sklaven oder von eingeborenen Lohnarbeitern bearbeitet. Schon bei Besprechung der griechischen Kolonisation muß der Schüler über die Gründe der Koloniegründung, die Entwickelung der Kolonien, die Eigentümlichkeiten des kolonialen Lebens etwas erfahren, was später bei Gelegenheit ergänzt wird.

Zum Schluß einige Worte über die volkswirtschaftlichen Theorien, die der Schüler kennen lernt. Wie auf dem Gebiete des Staatslebens, so sieht er auf dem des Wirtschaftslebens zwei Richtungen um die Herrschaft streiten, von denen die eine die Interessen der Gesamtheit, die andere die des Individuums vertritt. Die individualistische Richtung tritt auf im Gegensatz zu der staatlichen Regelung und Bevormundung der Produktion, wie sie im Wesen des Merkantilsystems liegt. Bei Besprechung der Ursachen der französischen Revolution hört er von der Schule der Physiokraten und ihrem Grundsatz laissez faire, laissez passer, bei derselben Gelegenheit oder später, wenn von der durch Hardenberg eingeführten Gewerbefreiheit die Rede ist, von den Theorien Adam Smiths; später hört er von der Manchesterschule, der Abschaffung der Kornzölle in England und von der Freihandelspolitik des deutschen Reiches in den ersten Jahren seines Bestehens. Sozialistische Bewegungen treten dem Schüler mehrmals entgegen; dahin gehört der platonische Entwurf eines Sozialstaates, der in einem Zeitalter sozialer Zersetzung geschrieben wurde, die agrarkommunistischen Ideen des fünfzehnten und sechzehnten Jahrhunderts, welche die „Gerechtigkeit Gottes“ und die Freiheit des Evangeliums zum Stichwort nahmen, sodann die sozialistische Staats- und Gesellschaftsauffassung, welche sich seit 1793 in der französischen Revolution geltend machte. Wie man etwa über die moderne Sozialdemokratie sprechen könnte, ist oben ausgeführt worden. Daß ein extremer wirtschaftlicher Individualismus, anstatt eine „Harmonie der wirtschaftlichen Interessen“ zu erzielen, in der That die schwersten sozialen Nachteile, erbarmungslose Vernichtung und Ausbeutung des Schwächeren mit sich führen muß, sieht der Schüler leicht ein und erkennt damit die sittliche Begründung sozialer Reformen.

**5. Politische, soziale und wirtschaftliche Belehrungen in anderen Unterrichtsfächern.** Ich füge noch einige Andeutungen hinzu über das, was andere Unterrichtsfächer zu unserem Thema leisten können; Andeutungen können es nur sein, da in der That der

Gegenstand unerschöpflich ist. Ich beginne mit der griechischen Lektüre und nenne zuerst, wie billig, Homer, aus dem man ein vortreffliches Bild naturalwirtschaftlicher Zustände, der Gutswirtschaft, des Gewerbes in der Form des Lohnwerks, des Tauschhandels, der sozialen Verhältnisse gewinnen kann. Ich erwähne sodann Thucydides, dem bekanntlich Roscher für seine volkswirtschaftliche Auffassung sehr viel zu verdanken erklärt hat. Die berühmte Archäologie des Thucydides (I, 1—23) wird leider von manchen als ungeeignet zur Primanerlektüre bezeichnet; ich habe gefunden, daß sie für normale Primaner durchaus verständlich ist und sie in hohem Maße fördert. Für die volkswirtschaftliche Belehrung ist sie von höchstem Wert. Der Schriftsteller schildert in glänzender Weise die Entwickelung von einer kapitallosen Zeit (ἀχρηματία) zu einer kapitalkräftigen Zeit, von einer Zeit geringer Seßhaftigkeit zur Seßhaftigkeit, von einer Zeit ohne Handel, ohne Städte zu hoher kommerzieller und städtischer Blüte, von einer Zeit mangelhafter Staatsausbildung zu geordneter staatlicher Organisation. Stelle ich dann die Leichenrede des Perikles mit Stellen wie § 24—26 der dritten olynthischen Rede, dem 17. Kapitel der platonischen Apologie und dem Kriton zusammen, so gewinne ich ein Bild griechischer Staatsauffassung, das geeignet ist sich tief den Herzen der Schüler einzuprägen; es kann ergänzt werden durch einige Kapitel aus Xenophons Memorabilien. Als Gegenbild ochlokratischer Zügellosigkeit kann dann die Schilderung des Feldherrnprozesses nach der Arginusenschlacht gelten, die Xenophon entwirft.

Von lateinischen Schriftstellern erwähne ich zuerst Tacitus. Die Germania ist für unsere Zwecke von wesentlicher Bedeutung, mag der Schriftsteller ein Bild von dem germanischen Staatsleben entwerfen, mag er von der germanischen Ackerwirtschaft, dem Handel, der Behandlung der Sklaven sprechen, mag er endlich das kultur- und wunschlose Dasein der Finnen schildern. Aus den Annalen notiere ich einige Stellen, wo vom Staatshaushalt (I 11), von einer Verkehrssteuer (II 42), von Teuerungspolitik die Rede ist (II 59, 87). Aus Cäsar erwähne ich neben den Schilderungen der gallischen und germanischen Kultur, welche das Bellum gallicum enthält, die Stelle Bell. Civ. III 32, wo von den Steuern gesprochen wird, welche Scipio in Asien erhob. Ein hinreichend klares Bild von der römischen Provinzial- und Steuerverwaltung erhält der Schüler durch die Lektüre der Rede Ciceros de imperio Cn. Pompei, der fünften Rede gegen Verres und der Briefe, die er als Statthalter von Cilicien schrieb. Ciceros Briefe enthalten auch sonst mancherlei Interessantes ebenso aus dem römischen Staatsleben wie aus dem Verkehrsleben; für das letztere bieten auch die Fälle aus der Praxis, an welche im dritten Buch der Offizien die moralischen Erörterungen angeschlossen werden, mancherlei. Sonst ist aus dieser Schrift besonders die Stelle I 150—151, wo von der Wertschätzung der Erwerbsarbeit in Gewerbe und Handel die Rede ist, von Interesse.

Um endlich auch der französischen und englischen Litteratur Erwähnung zu thun, so wird z. B. die Lektüre der Memoiren Ludwigs XIV. (herausgeg. von Völker) ebenso Gelegenheit geben, ein Bild der Staatsverwaltung dieses Königs zu geben, wie man aus Taine, aus der Lektüre von Briefen zur französischen Revolution (herausgeg. v. Perle), von Reden Mirabeaus ein Bild von der französischen Revolution gewinnen kann. Für die englische Geschichte dient demselben Zwecke die Lektüre von Parlamentsreden, von Guizot, Hume u. a.

**Litteratur:** Außer den bekannten nationalökonomischen Werken von Roscher, Adolf Wagner, Schönberg (Handbuch der politischen Ökonomie), Cohn, Philippovich u. a. erwähne ich besonders das große Handwörterbuch der Staatswissenschaften, herausgegeben von Conrad, Lexis, Elster und Loning, das jetzt in zweiter Auflage erscheint, und das in zwei Bänden erscheinende Wörterbuch der Volkswirtschaft, herausgegeben von Elster. — Eisenhart, Geschichte der Nationalökonomik. 2. Aufl. 1891. — Jentsch, Grundbegriff und Grundsätze der Volkswirtschaft. 1895. — Schmollers Abhandlungen im Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft, z. B. die Thatsachen der Arbeitsteilung, Bd. 13; das Wesen der Arbeitsteilung und der sozialen Klassenbildung, Bd. 14. — Bücher, Die Entstehung der Volkswirtschaft. 2. Aufl. 1897. — Derj., Artikel Gewerbe im Hdwb. der St. Wiss. Bd. 3. — Hildebrandt, Naturalwirtschaft, Geldwirtschaft, Kreditwirtschaft, Jahrb. f. Nat.-Ökonomie. 1864. — Dietzel, Art. Individualismus im Hdwb. d. St. Wiss. Bd. 4. — Adler, Art. Sozialismus und Kommunismus und Art. Sozialdemokratie, ebenda. Bd. 5, und Art. Anarchismus 1. Suppl. Bd. — Stammler, Wirtschaft und Recht nach der materialistischen Geschichtsauffassung. — Mayr, Lehrbuch der Handelsgeschichte. Wien 1894. — Roscher, Politik. — v. Treitschke, Politik, herausgeg. v. Cornicelius. — Roscher u. Jannasch, Kolonien, Kolonialpolitik und Auswanderung. 3. Aufl. — Jähns, Heeresverfassungen und Völkerleben. 1885. — Ziegler, Die soziale Frage eine sittliche Frage. — Paulsen, Ethik. — Schmoller, Über einige Grundfragen des

Rechts und der Volkswirtschaft. — Beloch, Griechische Geschichte. — Eduard Meyer, Geschichte des Altertums. — Derſ., Die wirtschaftliche Entwickelung des Altertums. 1895. — Derſ., Die Sklaverei im Altertum. 1898. — Büchsenschütz, Besitz und Erwerb im griechischen Altertum. — Riedenauer, Handwerk und Handwerker in der Homerischen Zeit. — Donndorf, Adel und Bürgertum im alten Hellas. Hist. Ztschr. Bd. 67. — Pöhlmann, Geschichte des Sozialismus im Altertum. — Derſ., Die Übervölkerung der antiken Großstädte. — Derſ., Zur Geschichte der sozialen Frage im Altertum. Beilage zur Allgem. Zeit. 1894, Nr. 283. — Weber, Agrarverhältnisse im Altertum. Hdwb. der St. Wiſſ. 2. Suppl. Bd. — Meyer, Griech. Finanzen, ebenda. — Deſſau, Finanzen des alten Roms, ebenda. — Friedländer, Sittengeschichte der römischen Kaiserzeit. — Saeck, Geschichte des Untergangs der antiken Welt. — Bücher, Die diokletianische Taxordnung v. J. 301. Ztschr. f. d. ges. Staatswissensch. Bd. 50 (1894). — Nissen, Der Verkehr zwischen China und dem römischen Reich Jahrb. d. Ver. v. Altertumsfreunden im Rheinlande. 1895. — Nitzsch, Deutsche Geschichte. — Lamprecht, Deutsche Geschichte. — Derſ., Deutsches Wirtschaftsleben im Mittelalter. — Derſ., Rheinische Skizzen. — Gothein, Wirtschaftsgeschichte des Schwarzwaldes. — Schröder, Deutsche Rechtsgeschichte. — v. Inama-Sternegg, Geschichte des deutschen Ständewesens, Hdwb. d. St. W. 2. Suppl. Bd. — Stieda, Zunftwesen, ebenda. Bd. 6. — Derſ., Zur Entstehung des deutschen Zunftwesens. Jahrb. f. Nat. Ökon., Bd. 27 (1876). — Schmoller, Straßburgs Blüte und die volkswirtschaftliche Revolution im dreizehnten Jahrhundert. — Derſ., Der deutsche Beamtenstaat vom 16. bis zum 18. Jahrhundert. Jahrb. f. Gesetzgebung. 1894. — Derſ., Die Epochen der preußischen Finanzpolitik, ebenda 1877. — Breysig, Der Staatshaushalt des großen Kurfürsten, ebenda 1892. — Derſ., Die soziale Entwickelung der führenden Völker Europas in der neueren und neuesten Zeit, ebenda 1896 und 1897. — Knapp u. a., Art. Bauernbefreiung im Hdwb. d. St. Wiſſ. Bd. 2. — Hoffmann u. Groth, Deutsche Bürgerkunde. — Giese, Deutsche Bürgerkunde. — Numa Droz, Die Elemente des bürgerlichen Unterrichts. — Paul Bert, L'instruction civique à l'école. — Liard, Morale et enseignement civique à l'usage des écoles primaires. — Nachtigall, Die Berücksichtigung des volkswirtschaftlichen Elements bei dem Geschichtsunterricht. Progr. Gewerbeschule. Remscheid 1883. — Schiller, Bedarf es eines neuen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höherer Lehranstalten die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern? Ztschr. f. Gymn.-W. 1888. — Willmann, Die sozialen Aufgaben der höheren Schulen. Braunschweig 1891. — Exner, Über politische Bildung. 1892. — Störk, Der staatsbürgerliche Unterricht. 1893. — Moormeister, Die ersten Elemente der Wirtschaftslehre. 3. Aufl. 1896. — Stahlmann, Leitfaden für den Unterricht in der Handelslehre. 1892. — Fischer, Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 1892. — Derſ., Staats-, Wirtschafts- und Sozialpolitik auf höheren Lehranstalten. Progr. Realgymn. Wiesbaden 1893. — Gilles, Der volkswirtschaftliche Unterricht auf höheren Schulen. Progr. Gymn. Essen 1893. — Hochhuth, Die sozialen Fragen der Gegenwart im evangelischen Religionsunterricht. Programm Gymnas. Wiesbaden 1893. — Derſ., Elemente der Volkswirtschaftslehre und Bürgerkunde im deutschen Unterricht. 1894. — Greve, Die Gestaltung der durch die neuen Lehrpläne geforderten Belehrungen über unsere gesellschaftliche Entwickelung. Progr. Realgymn. Aachen 1894. — Verh. d. Direktorenkonferenz in der Rheinprovinz, 1893, d. Direktorenkonferenzen in Hannover, Schleswig-Holstein und Pommern 1895, in Sachsen 1896. — Stutzer, Die soziale Frage der neuesten Zeit und ihre Behandlung in Oberprima. Lehrg. u. Lehrpr. Heft 37. — Neubauer, Volkswirtschaftliches im Geschichtsunterricht. 1894. — Derſ., Die Geschichte der französischen Revolution in Oberprima, Lehrg. u. Lehrpr., Heft 28 u. 49. — Endemann, Staatslehre und Volkswirtschaft auf höheren Schulen. 1895. — Schenk, Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen auf geschichtlicher Grundlage; nebst Hilfsbuch für den Schüler. 1896. — Huckert, Sammlung sozialpädagogischer Aufsätze. 1898. — Köcher, Zwei neuere Probleme des Geschichtsunterrichts 1896. — Neubauer, Die Germanen nach der Völkerwanderung, und Deutschland im dreizehnten Jahrhundert, kulturgeschichtliche Lehrproben, Zeitschr. f. geschichtl. Unterr. I 1897. — Derſ., Lehrbuch der Geschichte für obere Klassen, 3 Bde., 1896—98; das Buch enthält als Anhang Übersichten zur Staats- und Wirtschaftskunde.

Halle a. S. Neubauer.

## Stammeln,

früher mit Stottern (ſ. d.) oft verwechselt, von dem es erſt 1830 durch Schultheß bestimmt unterschieden wurde, besteht nach der zutreffenden Definition des genannten schweizer Arztes darin, daß einzelne oder mehrere Laute gar nicht oder nicht richtig artikuliert werden können. Beim Stammler vermißt man stets die für den Stotterer so charakteriſtiſche, gewaltſame Überanstrengung, die ſich in ſcheinbar krampfhaften Verzerrungen und Bewegungen des Mundes, des ganzen Geſichtes, unter Umſtänden ſelbſt des Rumpfes und der Extremitäten äußert; die Fähigkeit zu korrekter Lautbildung iſt dagegen beim Stotterer niemals dauernd (wie beim Stammler) geſtört, ſondern immer nur durch pſychiſche Einflüſſe zeitweilig gehemmt und unterbunden, ſo daß beiſpielsweiſe ein Stotterer ein ihm vorgeſprochenes Wort meiſt ſofort mit richtiger Artikulation nachzuſprechen im ſtande iſt, ein Stammler nur mit unvollkommener und inkorrekter Wiedergabe der einzelnen Laute oder Silben. Der Stotterer ſitzt bei einer Silbe feſt, kommt über den Anfang eines Wortes nicht gleich hinaus, indem er die Sprechorgane in der einmal eingenommenen Lage unzeitig feſthält oder eine an ſich not-

wendige Bewegung zwecklos wiederholt; der Stammler gelangt ohne Hemmnis von Wort zu Wort, aber die das Wort zusammensetzenden Laute kommen nur zum Teil und in unvollkommener Bildung zu Gehör. Das Stammeln ist oft Begleiterscheinung oder Folge intellektueller Schwäche; bei idiotischen oder schwachsinnigen Kindern wird es viel häufiger beobachtet als das Stottern, und soweit bei ihnen doch wirkliches Stottern gefunden wird, trifft es hauptsächlich die geistig weniger geschwächten Individuen.

Das Stammeln kann seinen Grund haben in fehler- und mangelhafter Beschaffenheit der äußeren Artikulationsorgane, die ihrerseits entweder angeboren oder erworben ist. Merkwürdigerweise ist bei angeborener Verkümmerung oder erworbener Verstümmelung der Zunge, deren Name bei so vielen Völkern zugleich den Begriff „Sprache" deckt, das Sprechen weniger behindert als das Kauen und Schlucken, so daß man sich von der Bedeutung der Zunge für die Sprechfähigkeit keine allzu übertriebene Vorstellung machen darf. Ein verschlossener oder exstirpierter Kehlkopf, Defekte des Gaumensegels oder Lähmung dieses Organes, das die Beteiligung des Nasenraumes am Sprechakt zu regeln bestimmt ist, Spaltung des Gaumens und der Oberlippe (Wolfsrachen, Hasenscharte), Hypertrophie der Zunge oder andere die Zunge betreffende Bewegungshindernisse, Mangel oder fehlerhafte Stellung der Zähne — all diese Abnormitäten können natürlich die Artikulation und Lautbildung störend beeinflussen und mannigfach variierte Formen des Stammelns hervorrufen. Nur der Arzt kann hier zunächst raten und entscheiden, der Chirurg in vielen Fällen helfend eingreifen und durch seine Operation für die nachher einsetzende systematische Einübung der Lautbildung einigermaßen normale oder doch erträgliche Vorbedingungen schaffen. Die Gaumenspalten werden entweder durch chirurgischen Eingriff dauernd geschlossen oder durch sog. Obturatoren künstlich ausgefüllt; durch beide Methoden wird der für die Lautsprache notwendige feste Abschluß des Mundraumes hergestellt.

Stammeln erscheint ferner oft als Symptom schwerer Erkrankung der centralen Organe und gehört als solches in die Beobachtungssphäre des Irrenarztes.

Erst die dritte Kategorie des Stammelns, deren Ursprung in schlechter sprachlicher Erziehung, übler Gewöhnung, mangelhafter Übung oder auch in einer gewissen, bald größeren, bald geringeren intellektuellen Schwäche des sprechen lernenden Kindes zu suchen ist, geht unmittelbar den Wirkungskreis des Lehrers und des Erziehers an. Die schwerste Form, bei der fast kein Buchstabe richtig und verständlich gebildet wird und der Sprechende zum Ausdruck seiner Wünsche und Gedanken nur eine Reihe kaum artikulierter Laute und Töne hörbar werden läßt, bezeichnet man als Hottentottismus. Glücklicherweise erstreckt sich bei der weit überwiegenden Mehrzahl der Stammler die Artikulationsunfähigkeit oder -schwierigkeit nicht auf die ganze Skala der Sprachlaute, sondern trifft nur einen Bruchteil derselben, so daß nicht wie beim Hottentottismus eine fast völlige Unverständlichkeit den Wert der Sprache als Ausdrucksmittel so gut wie illusorisch macht.

Artikulationsfehler, die einen bestimmten Laut betreffen, bezeichnet die übliche, von den Rhetoren des Altertums überkommene Terminologie nach dem griechischen Namen des entsprechenden Buchstabens; will man andeuten, daß ein Laut vom Stammler mit anderen vertauscht wird, so bedient man sich einer Zusammensetzung mit der griechischen Präposition *para*, z. B. begreift der Terminus Rhotazismus alle bei *r* vorkommenden Artikulationsfehler in sich, während Pararhotazismus von den Fällen gebraucht wird, in denen *r* unrichtig durch andere Laute ersetzt wird.

Wie ganzen Völkern und Stämmen gewisse Sprachlaute, z. B. *h, r, l, f*, vollständig fehlen, so daß bei Herübernahme fremdsprachlicher Eigennamen und Wörter, in denen diese Laute enthalten sind, irgend ein, nach Artikulations- oder Klangähnlichkeit, doch mit ziemlicher Freiheit gewählter Ersatz für sie eintreten muß, so auch bei den noch in der Spracherlernung begriffenen Kindern und bei vielen Stammlern, deren Sprache gleichsam auf einer niederen Stufe der Ausbildung stehen geblieben ist. Die Gutturalbuchstaben *g k* bereiten Kindern wie Stammlern besondere Schwierigkeiten und werden gern durch die dentalen Laute *d t* ersetzt (Paragammazismus). Das *r* kann durch Schwingungen der Zungenspitze oder aber des Zäpfchens gebildet werden. Als normal gilt im Hochdeutschen das Zungen-*r*, das auf der Bühne für Schauspieler und Sänger vorgeschrieben ist; doch ist das Zäpfchen-*r* dialektisch soweit verbreitet, daß man seine Anwendung nicht wohl als Stammeln bezeichnen kann. Es giebt aber Stammler, bei denen das *r* über-

haupt fehlt oder mit anderen Lauten vertauſcht wird (Pararhotazismus), meiſt mit *l* (wie bei den Chineſen, die gar kein *r* haben, und auch ſonſt vielfach in den verſchiedenſten Sprachen), doch auch mit *w*, *ch*, *j*, *g*, *ng* (guttur. Naſal), *d*=*d*, *t*=*t* (wiederholtes *d*, *t*). Umgekehrt kann auch der *l*=Laut fehlen (ſo bei den Japanern und im Altertum bei den Bewohnern Irans); man bezeichnet die dabei eintretenden Verwechſelungen des *l* mit *r*, *n*, *s*, *j*, *d*, *t* u. a. als Paralambdazismus. Beſonders häufig und in mannigfaltigen Formen beobachtet man Artikulationsfehler bei tönendem und tonloſem *s* (Sigmatismus), oft hervorgerufen oder doch begünſtigt durch Zahndefekte. Als Erſatzlaute begegnen *d* bezw. *t*, *w* bezw. *f*, *j* bezw. *ch* (Paraſigmatismus). Weit verbreitet iſt der Fehler des Liſpelns, der ſich als inkorrekte Bildung des *s* darſtellt, indem die Zungenſpitze, anſtatt hinter der unteren Reihe der Zähne zu verbleiben, vielmehr zwiſchen ihnen vorgeſchoben wird. Manche Stammler bringen beim *s* und *sch* die Zunge in eine Lage, die etwa der für die Bildung des *l*-Lautes nötigen Stellung entſpricht; *s* und *sch* werden dabei nicht unterſcheidbar hervorgebracht. — Die hier gegebene Aufzählung kann nur die gebräuchlichſten Formen des Stammelns berückſichtigen, ohne alle möglichen und denkbaren Nüancen erſchöpfen zu wollen.

Eine beſondere Klaſſe bilden die Fälle, in denen die Beteiligung des Naſenraumes am Sprechakte unvollkommen und inkorrekt geregelt iſt. Es kommt vor, daß die Verbindung zur Naſe auch bei den Naſalen verſchloſſen bleibt, deren eigentümliche Färbung eben dadurch hervorgebracht werden ſoll, daß man die Luft ſtatt durch den Mundraum vielmehr durch die Naſe entweichen läßt. Dann entſteht *d* ſtatt *n*, *b* ſtatt *m*; es wird *baba* ſtatt *mama* geſprochen. Viel häufiger aber iſt der umgekehrte Fehler, das Näſeln, wobei nicht nur die Naſale, ſondern auch alle anderen Laute, bei deren normaler Erzeugung der Naſenraum durch das Gaumenſegel abgeſperrt iſt, fehlerhaft „durch die Naſe“ geſprochen werden. „Die Vokale werden unrein und näſelnd, während die Verſchlußlaute durch die Ablenkung eines mehr oder minder ſtarken Luftſtromes durch die Naſe undeutlich werden“ (Kußmaul). Das Näſeln ſcheint nur da zu entſtehen, wo abnorme anatomiſche Verhältniſſe oder Lähmungen der Gaumenmuskulatur den Verſchluß des Naſenweges unmöglich machen; doch kann es auch nach vorübergehenden Lähmungen, wie ſie beſonders als Folgeerſcheinungen der Diphtherie auftreten, als ſelbſtändiger Fehler zurückbleiben, wenn ſich der Patient inzwiſchen an die fehlerhafte Ausſprache gewöhnt hat.

Die Heilung des Stammelns kann, ſoweit die anatomiſchen oder phyſiologiſchen Vorbedingungen für eine korrekte Lautſprache vorhanden oder durch chirurgiſche Eingriffe oder künſtliche Erſatzmittel wieder hergeſtellt ſind, immer nur auf dem Wege ſyſtematiſcher Einübung der normalen Lautbildung geſchehen. Dem Stammler muß die korrekte Bildung der von ihm verfehlten Laute möglichſt anſchaulich und unter Zerlegung in die einzelnen Bewegungsmomente vorgemacht und an den eigenen Organen, ſowie an denen des behandelnden Lehrers vordemonſtriert werden, ſo daß die Bewegungen thunlichſt nicht bloß dem Auge wahrnehmbar werden, ſondern auch dem Gefühl; man laſſe dazu den Stammler, ſo weit es angängig iſt, mit dem Finger die Thätigkeit der Organe beim Sprechen verfolgen. Darauf müſſen die Bewegungen, unter Umſtänden zuerſt einzeln, dann kombiniert, geübt und wieder geübt werden. Es iſt oft ein langer und ermüdender Weg, der nur durch immer wiederholte, geduldige Übung ſchließlich zum Ziele führt. In vielen Fällen nicht direkt zum Ziele; denn es wird ſich bei ſchwierigen Lauten oft empfehlen, gleichſam Umwege und Zwiſchenetappen zu ſuchen und den Stammler in ſtufenweiſem Fortſchritt vom Leichteren zum Schwereren zu geleiten.

Anhangsweiſe iſt noch das Poltern zu erwähnen, eine Überſtürzung der Rede, bei der Silben und Wörter verſchluckt, durch überhaſtete Ausſprache unkenntlich gemacht, gelegentlich auch durcheinander geworfen werden, und am Ende manchmal ein vollkommener Stillſtand der ineinander gewirrten Bewegungen eintritt. Es iſt, als ob der Gedanke den Worten gewaltſam voraneile und die Sprechorgane zu einem Tempo der Bewegung zwinge, für das ihre Leiſtungsfähigkeit nicht hinreicht. Bei lebhaften Kindern beobachtet man das Poltern oft gleichſam als eine Übergangsſtufe der Sprachentwickelung; doch kann es ſich auch dauernd feſtſetzen. Nicht ganz ſelten kommt es mit dem Stottern verbunden vor. Durch Gewöhnung an langſames, deutliches und ausdrucksvolles Sprechen (bei energiſcher Mitbeteiligung vor allem auch der äußeren Sprach-

werkzeuge, des Mundes und der Lippen), durch fortgesetzte Artikulations- und Leseübungen ist das Poltern zu beseitigen.

**Litteratur:** Schultheß, Das Stammeln und Stottern, Zürich 1870. — Kußmaul, Die Störungen der Sprache (des von H. von Ziemßen herausgegebenen Handbuches der speziellen Pathologie und Therapie XII. Bd.). — Coën, Pathologie und Therapie der Sprachanomalien, Wien und Leipzig, 1886. — Weniger, Die Sprachstörungen bei geistig Zurückgebliebenen und ihre methodische Behandlung (Zeitschrift für Behandlung Schwachsinniger und Epileptiker 1891). — Derselbe, Nicht geistig, sondern nur sprachlich zurückgebliebene Kinder, Gera, 1893 (vergl. Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde 1891, 291 und 1894, 12.) — H. Gutzmann, Vorlesungen über die Störungen der Sprache. Berlin 1893. — H. Piper, Die Sprachgebrechen bei schwachsinnigen und idiotischen Kindern (Monatsschrift u. s. w. 1891, 51, 297, 329).

Eisenach. R. Denhardt.

## Standhaft

Im Gegensatze zur Halt- und Grundsatzlosigkeit bezeichnet Standhaftigkeit ein Stehen an bestimmtem Orte in bestimmter Verfassung, ein Haften an einem Gegebenen, gleichviel ob es auf rein Sinnliches oder auf Gedanken, Ansichten, Entschlüsse und Überzeugungen bezogen wird. Dem Standhaften eignen Festigkeit und Beharrlichkeit, er ist ein Wackerer (im Sinne Kants, d. i. einer, der die Lust zum Wollen besitzt, für ihn giebt es nur eine Pflicht, die Forderung seines Gewissens, und nur ein Ziel: dem Inhalte dieser Pflicht gerecht zu werden. Seine Hauptstärke liegt in der Festigkeit, Unbeugsamkeit und Unerschütterlichkeit des Wollens, wodurch er, entsprechend der Reinheit und Hoheit des Ideals, dem er entgegenstrebt, mehr oder weniger dem nahe kommt, was Herbart als Charakterstärke der Sittlichkeit hinstellt. Standhaftigkeit kann sich auf allen Gebieten der Willensbethätigung zeigen, im Dulden und Leiden, wie im Ringen und Kämpfen, im Bezwingen der Triebe und Leidenschaften, wie im Streiten um den Gewinn idealer Werte. Treffend erklärt sie Nietzsche (I, 216) aus der inneren Gebundenheit der Ansichten, die durch Gewöhnung zum Instinkt geworden sind. Rüstigkeit des Körpers und Geistes ist ihre Grundlage; Männer, denen wie Spinoza im schwächlichen Körper eine hochgemute Seele innewohnt, sind selten. Das hervorstechendste Merkmal der „Naturen" d. h. tiefangelegter Eigenmänner, die sich aus selbstherrlicher Machtvollkommenheit zur unverrückbaren Selbsttreue empargearbeitet haben, die auf sich und durch sich selbst stehen und bestehen inmitten der Anfechtungen des Scheins, ist die Standhaftigkeit, zu der Shakespeare auffordert, indem er mahnt:

„Vor allem aber sei dir selber treu,
Und daraus folgt, so wie die Nacht dem Tage:
Du kannst nicht falsch sein gegen irgendwen."
(Hamlet I, 3.)

Wie sittliche Standhaftigkeit Falschheit ausschließt, gewährt sie auch nach Rochefoucauld (a. a. O. Nr. 470) wahre Sanftmut, nicht jene schwächliche des „modernen Maralzärtlings, der nicht mehr beißt" (Nietzsche), sondern die hoheitvolle, welche, weil sie aus echter Selbstachtung entspringt, der Verachtung des Rechtes anderer widersteht. Standhaftigkeit glänzt als leuchtender Mittelpunkt zwischen Kleinmut und Feigheit auf der einen und Eigensinn und Starrsinn auf der anderen Seite. Von den Temperamenten hat das sanguinische am wenigsten, das phlegmatische am meisten natürliche Beziehungen zur Standhaftigkeit. Im Leiden und Dulden ist die Standhaftigkeit des Weibes der des Mannes überlegen, im zähen Kampfe um ideale Güter übertrifft der Mann das Weib. Die Erziehung der Kinder zur Standhaftigkeit gelingt am besten da, wo die natürliche Veranlagung dem erzieherischen Bemühen entgegenkammt; geringere Erfolge erzielt sie, wo Willensschwäche, Leichtsinn, Zerfahrenheit, Mangel an logischer Zucht die Wirkung der Erziehungsmittel vermindern bezw. ganz aufheben. Wie bei aller sittlichen Bildung liegen auch hier die Bedingungen des Erziehungserfolges in dem unablässigen Streben nach edler Festigung des Wollens durch die eigene Kraft des Zöglings. Außerdem sind Nachahmung erhabener Vorbilder und Erweckung der Begeisterung für das Ideal der sittlichen Charakterstärke durch Lehre und Gewöhnung wohl geeignet, die Entwickelung der Standhaftigkeit zu begünstigen.

Leipzig. G. Stegert.

## Starrköpfig

Die sinnliche Grundbedeutung von starr (= unbeweglich, unbeugsam, hart) besteht auch in der psychologischen Kennzeichnung des Starrköpfigen zu Recht. Kopf ist = Sinn, Verstand, Wille. Starrköpfigkeit mithin = unbeweglichem, unbiegsamem, hartem Sinne, Verstand, Willen; sie ist, wie die Bibel

sagt, „holsstarrig an Herzen und Ohren.“ Man könnte recht wohl von seelischer Erstorrung, Versteinung des Vorstellungslebens und Verstocktheit des Willens, reden und eine vorübergehende und dauernde Storrköpfigkeit unterscheiden. In nahen verwandtschaftlichen Beziehungen zur Storrköpfigkeit stehen Trotz und Eigensinn. H. W. von Weber (Handbuch d. psych. Anthropol. S. 277) nennt sie geradezu einen hohen Grad des Eigensinnes, der durch keinerlei Gegengründe von der Ausführung eines Entschlusses abgebracht werden kann, und bezeichnet „tief eingewurzelte Vorurteile und Schwärmerei“ als ihre vorzüglichsten Quellen. Sicher ist, daß beim Starrsinn der Wille die Erkenntnis beherrscht, sich schließlich an deren Stelle setzt und in seiner falschen Richtung beharrt. Herbart rechnet ihn (a. a. O. II, S. 405) zu den „Fehlern der Gefühlweise, die Mut und Übermut verkünden“. Zuweilen tritt er in Form vorübergehender psychischer Abneigung auf und hat alsdann viel Ähnlichkeit mit Trotz und Jähzorn. Wir wollen nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß Storrsinn, ebenso wie sein schwächerer Bruder, der Eigensinn, oft nichts anderes ist als die kindliche, noch nicht von der Vernunft geleitete Äußerung einer starken Willenskraft. Man beobachtet ihn zuweilen bei Veitstanz, Hysterie und Epilepsie; das cholerische Temperament stellt die meisten Storrköpfigen. Der Sittlichkeit widerspricht der Storrsinn insofern, als er dem Wohlwollen, der Billigkeit, der Vollkommenheit und der Charakterstärke der Sittlichkeit zuwiderläuft. Man hüte sich, die Festigkeit der Überzeugung, die für das, „was sie sich in den Kopf gesetzt hat, auch den Kopf einzusetzen“ willens ist, mit dem Starrsinn zu verwechseln. — Niemeyer (Grundsätze der Erziehung u. s. w. S. 160) sagt mit Recht: „Große Vorsicht ist in der Behandlung solcher Charaktere nötig, damit nicht die Anlage zum Guten vernichtet und nur das Fehlerhafte und Schädliche bekämpft werde;“ er verlangt als Erziehungsmittel „feste, ruhige Vernunft, nicht Schwäche und Nachgiebigkeit“, und verurteilt scharf das sog. Willenbrechen des „Erziehungsdespotismus, der schwache Menschen bildet, zugleich feindselige Gesinnungen in sie bringt und doch am Ende von ihnen betrogen wird.“ Herbart rät (a. a. O. S. 405) zweierlei: „Einerseits hüten — andererseits regeln.“ (Siehe hierzu: Eigensinn.)

Leipzig. G. Siegert.

## Stehlsucht

Aus der Steigerung des Besitz- bezw. des Sammeltriebes entwickeln sich in den Kindern leicht diebische Neigungen, die durch Gewohnheit zu einem schlimmen Hange ausarten und schließlich zur Stehlsucht (Kleptomanie) werden, die ebenso auf geistigem wie auf sittlichem Gebiete als Gebrechen oder Krankheit beurteilt werden muß. Diebische Neigungen entstehen unter dem Einflusse der Habsucht, der Not, Arbeitsscheu, Genußsucht, boshaften Lust, Verführung und Nachahmung, unverständigen Erziehung (wenn z. B. die Kinder allzu kurz gehalten werden). Emminghaus unterscheidet die durch soziale Verhältnisse bedingte Stehlsucht von der instinktiven, welche perverse Lust am Entwenden überhaupt ist“ (a. a. O. S. 128). Bemerkenswert ist, daß Stehlsucht periodisch auftreten kann. (Vergl. Güntz, Katechismus der Geisteskrankheiten S. 55.) Daß dem Diebsinne ein besonderes Diebsorgan am Kopfe entspricht, gehört in den Bereich der Erfindungen. Bei der Beurteilung der Stehlsucht lasse man nie außer acht, daß der im Geistesleben des Kleptomanen vorherrschende Gedanke alle Eigenschaften einer Zwangsvorstellung hat und daß der diebischen Handlung die Bedeutung einer Zwangsbewegung zukommt. Herbart empfiehlt zur Bekämpfung der Neigung zum Stehlen: „Strenge Aufsicht, entschiedene Strafe, Verhütung des Reizes“ (a. a. O. II, S. 409) und fordert (a. a. O. I, S. 282): „Der erste Diebstahl muß scharf und anhaltend so behandelt werden, daß der Zögling sowohl Furcht als Tadel empfinde.“ Stehlsüchtige Kinder können nur in besonderen Anstalten für schwer erziehbare Kinder mit entsprechendem Erfolge erzogen werden, und auch in diesem Falle nur unter dem sachkundigen Beirate eines erfahrenen Psychiaters.

Leipzig. G. Siegert.

## Steilschrift

1. Begriffsbestimmung. 2. Einfluß der Heftlage auf die Körperhaltung. 3. Gerade und schräge Mittenlage. 4. Praktische Steilschriftversuche. 5. Leichtere Lesbarkeit. 6. Pädagogische Vorzüge. 7. Einwürfe. 8. Vorschläge für die Schule. 9. Schreibregeln.

**1. Begriffsbestimmung.** Unter der Bezeichnung Steilschrift ist jene Schreibweise zu

verstehen, bei der die Zeile parallel zum Pultrand gerichtet ist und das Heft mitten vor der Brust des Schreibenden liegt (gerade Mittenlage des Heftes). Bei aufrechter und symmetrischer Körperhaltung, derart, daß beide Ellenbogen gleichweit vom Körper entfernt sind, und den Pultrand in der Richtung gegen die Zeile unter gleichem Winkel schneiden, können in dieser Heftlage nur Schriftzeichen mit annähernd senkrecht zur Zeile gestellten Grundstrichen bequem und handgerecht geschrieben werden, und andererseits ist senkrechte Schrift bei schiefliegendem oder zur Seite geschobenem Heft schwer herstellbar. Wegen dieses engen Zusammenhanges zwischen gerader Mittenlage und senkrechter Schrift hat sich die kurze Bezeichnung „Steilschrift" eingebürgert. Doch muß daran festgehalten werden, daß gesundheitlich nicht sowohl die Grundstrichrichtung, als vielmehr die Heftlage in Betracht kommt.

**2. Heftlage und Körperhaltung.** Der Einfluß der Heftlage auf die Körperhaltung und mittelbar auch auf die Gesundheit des Schreibenden beruht auf den Bewegungsgesetzen des Auges, deren Schlußsatz dahin zusammengefaßt werden kann, daß beim Schreiben die Verbindungslinie beider Augen (=Basallinie) möglichst der Zeilenrichtung angepaßt wird.

Die weitaus häufigste Schreibweise in den Schulen ist die mit rechts seitwärts geschobenem Heft, sei es, daß dabei die Zeilen mit dem Pultrand parallel gerichtet sind (gerade Rechtslage) oder daß sie den Pultrand von links unten nach rechts oben schneiden (schräge Rechtslage). In diesen beiden Heftlagen, die nur Schrägschrift erlauben, muß der Kopf infolge des genannten Blickrichtungsgesetzes eine Neigung gegen die linke Schulter erfahren, um die Verbindungslinie der Augen mit dem Zeilenverlauf in Übereinstimmung zu bringen. Ferner tritt bei Rechtslagen eine Drehung von Kopf und Rumpf nach rechts ein, es wird der linke Unterarm auf das Pult hinaufgeschoben, der rechte gleitet zum größeren Teil herab, die linke Schulter hebt, die rechte senkt sich, und es tritt jene allbekannte schlimme Verdrehung des Oberkörpers ein, die durch offenkundige Gefährdung der Wirbelsäule, der Atmung, der Verdauung und des Blutumlaufs dazu drängte, die Schreibtechnik vom gesundheitlichen Standpunkte zu prüfen.

Die gleichfalls bei Schrägschrift, obwohl auch hier nur ausnahmsweise zu beobachtende Linkslage des Heftes führt zu ebenso schlimmen, nur der Richtung nach entgegengesetzten Verkrümmungen des Oberkörpers.

Dieser zerrüttende Einfluß des seitwärts vom Schreibenden liegenden Heftes auf die Körperhaltung ist so offenkundig, daß man allerseits in der Verwerfung der seitlichen Heftlagen einig ist. Wenn trotzdem in Schule und Haus die Schrägschrift noch immer mit Vorliebe in Rechtslage geschrieben wird, so liegt dies neben inneren, besonders bei sehr stark geneigter Schrift mitwirkenden Gründen, wohl auch daran, daß gerade auf diesem Gebiet das Althergekommliche nur sehr langsam der besseren Erkenntnis weicht, weil der Seminar-Unterricht noch zu wenig Fühlung mit der Schulgesundheitspflege gewonnen hat.

**3. Gerade und schräge Mittenlage.** In hygienischer Hinsicht kann die Seitwärtslage des Heftes nicht mehr in Betracht kommen, es bewegen sich vielmehr die seit 2 Jahrzehnten in Fluß befindlichen theoretischen Untersuchungen und praktischen Versuche nur noch um die Frage, ob das Heft in gerader oder in schräger Richtung mitten vor der Brust des Schreibenden liegen soll. Bei gerader Mittenlage kommt Steilschrift zu stande, bei schräger Mittenlage Schrägschrift, und zwar eine um so stärker geneigte Schrift, je größer der Drehungswinkel des Schreibheftes war.

Auch über die Abhängigkeit der Grundstrichrichtung von dem Zeilenverlauf des genau median liegenden Heftes besteht unter den Sachverständigen kein Meinungszwiespalt. Vorausgesetzt, daß der Rumpf ohne Seitwärtsbiegung straff aufrecht sitzt, daß die Schultern gleichhoch gehalten werden, und beide Unterarme mit gleichem Ellenbogenabstand auf dem Pultrand ruhen, den sie je unter einem Winkel von 45 Grad schneiden, daß somit ihre Verlängerungen sich auf dem Schreibheft genau vor der Mitte der Brust unter einem rechten Winkel treffen, daß endlich die Längsachse der schreibenden Hand, und deren Fortsetzung bis zur Federspitze in der Richtungslinie des Unterarmes bleibt, jede gewaltsame Auswärtsdrehung der Hand aber vermieden wird, vorausgesetzt also, daß eine möglichst symmetrische und dabei zwanglose und ungekünstelte Haltung gewahrt wird, so entstehen durch Schreibbewegungen der 3 griffelführenden Finger auf dem Papier Grundstriche, die gegen die Mitte der Brust zielen und senkrecht zum Pultrand gerichtet sind. Nun ist ersichtlich, daß es unter diesen Umständen einzig und allein von der Heft-

drehung abhängt, ob die Grundstriche senkrecht oder schräg zur Zeile ausfallen. Liegt das Heft gerade gerichtet, so daß die Zeile dem Pultrand parallel verläuft, dann stehen die senkrecht zum Pultrand aus der Feder fließenden Grundstriche selbstverständlich auch senkrecht zur Zeile, was wir Steilschrift nennen. Wird das Heft gedreht, so daß die Richtung der Zeile den Pultrand unter einem mehr oder minder spitzen Winkel von links unten nach rechts oben schneidet, dann kommen die nach wie vor senkrecht zum Pultrand gerichteten Grundstriche schräg zur Zeile zu stehen, und zwar weichen sie, wie eine einfache Konstruktion zeigt, von einer auf der Zeile errichteten Senkrechten um denselben Winkel ab, den beim Schreiben die Teile mit dem Pultrand gebildet hat.

Die Mittenlage des Heftes, die als die einzige hygienisch zulässige erkannt wurde, erlaubt demgemäß sowohl senkrechte Schrift, als auch Schrägschrift beliebigen Grades, je nach der Drehung des Heftes. Steilschrift und Schrägschrift unterscheiden sich also während der Schreibthätigkeit, wenn dabei strenge Mittenlage gewahrt bleibt, nicht durch die Grundstrichrichtung, die in beiden Fällen senkrecht zum Pultrand steht, sondern nur durch den Zeilenverlauf.

Damit ist ausgesprochen, daß die hygienische Würdigung beider Schreibweisen nur aus dem Einfluß des Zeilenverlaufes auf die Körperhaltung geschöpft werden kann.

Da die Zeile beim Schreiben durch Augenbewegungen begleitet werden muß, so kommt hierbei das obengenannte Blickrichtungsgesetz in Betracht. Bei gerader Mittenlage und senkrechter Schrift fällt von selbst die horizontale Zeile mit der Verbindungslinie der Augen in eine Ebene, so daß ein störender Einfluß der Heftlage auf die Kopfhaltung auszuschließen ist. Anders jedoch bei schräger Mittenlage und Schrägschrift. Die schräg emporsteigende Zeile nötigt den Kopf, durch Neigung gegen die linke Schulter seine Augenverbindungslinie dem Zeilenverlauf nach Möglichkeit anzupassen. Man kann sich bei jedem Schrägschreiber überzeugen, daß fast ausnahmslos das linke Auge tiefer steht als das rechte, und daß der Kopf von der Mittelebene des Körpers nach links hin abweicht.

Unter Verzicht auf die anatomische und physiologische Begründung dieses gesetzmäßigen Verhaltens kann hier nur die genannte Thatsache selbst hervorgehoben werden.

Diese Seitwärtsneigung des Kopfes wäre an sich von geringer Bedeutung, wenn sie nicht bei längerer Dauer stets eine sekundäre Verbiegung (Skoliose) der Wirbelsäule nach sich ziehen und dadurch eine der wichtigsten Ursachen der seitlichen Rückgratsverkrümmungen abgeben würde. Da ferner jede Abweichung von der symmetrischen aufrechten Schreibhaltung den Abstand der Augen von der Schrift verringert, so ist damit auch die Entstehung von Kurzsichtigkeit erleichtert und begünstigt.

Von diesen Erwägungen geleitet, stellte man ärztlicherseits die Forderung auf, es solle nicht nur die Schrägschrift mit seitwärts geschobenem Heft, sondern auch die Schrägschrift mit schräger Mittenlage aus der Schule verbannt und nur die gerade Mittenlage mit senkrechter Schrift, welche allein eine symmetrische Schreibhaltung erlaubt und in gewissem Sinne sogar fordert, beim Schreibunterricht geduldet werden.

Daß die schräge Mittenlage durch ihren emporsteigenden Zeilenverlauf eine Linksneigung des Kopfes und als Folge hiervon Rumpfbiegungen herbeiführt, wurde von Berlin-Rembold im Jahre 1883 und 1885 geleugnet, mit der Begründung, daß die Zeile nicht durch Blickbewegung, sondern durch Kopfbewegungen des Schreibenden verfolgt werde, mithin das Blickwendungsgesetz hier nicht Platz greifen könne. Seither ist aber durch Messungen verschiedener Untersucher übereinstimmend bewiesen worden, daß die Augen beim Schreiben stets eine Bewegung in der Zeilenrichtung ausführen, und daß der zwingende Einfluß der schrägen Mittenlage auf Kopf- und Schulterssenkung nach links unleugbar feststeht. Hinsichtlich der zahlreichen Einzelfragen, welche hierbei auftauchten und zum Teil breite Besprechung fanden, muß auf die am Schluß angegebene Litteratur verwiesen werden. Es handelt sich da um rein physiologische Untersuchungen von mehr theoretischem Interesse.

**4. Praktische Steilschriftversuche.** Inzwischen ist seit 1889 in vielen Schulen Deutschlands und der meisten Kulturstaaten die gerade Mittenlage mit senkrechter Schrift probeweise eingeführt worden, und es liegen zahlreiche vergleichende Messungen über die Schreibhaltung bei gerader und bei schräger Mittenlage vor. Alle Untersucher kamen zu dem Ergebnis, daß die Haltung bei Steilschrift besser ist als bei Schrägschrift, und daß insbesondere die Linksneigung des Kopfes und

der Tiefstand der linken Schulter als wesentliches Merkmal der Schrägschrift mit schräger Mittenlage anzusehen ist. Die Messungen lauten auch in allen Unterfragen durchaus zu gunsten der Steilschrift. Entgegengesetzte Messungsresultate sind nicht bekannt geworden.

Tab. I. Prozentsatz der aufrechten und schiefen Kopf- und Schulterhaltungen.

| | München | | Nürnberg | | Fürth*) | | Würzburg | | Zürich | | Ekaterinburg | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | aufrecht | schief | aufrecht | schief | aufrecht | schief | aufrecht | schief | aufrecht | schief | aufrecht | schief |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| **Kopf:** | | | | | | | | | | | | |
| a) Steilschrift . . . . | 30,9 | 69,1 | 42,9 | 57,1 | 47,0 | 47,2 | 90,8 | 9,2 | 65,2 | 34,8 | 77,8 | 22,2 |
| b) Schrägschrift . . . | 15,0 | 85,0 | 17,5 | 82,5 | 5,5 | 96,8 | 39,7 | 60,3 | 49,9 | 50,1 | 43,3 | 56,6 |
| **Schulter:** | | | | | | | | | | | | |
| a) Steilschrift . . . . | 65,4 | 34,6 | 57,6 | 42,4 | 52,6 | 41,4 | 91,7 | 8,3 | 83,2 | 16,8 | 85,2 | 14,8 |
| b) Schrägschrift . . . | 52,9 | 47.1 | 32,0 | 68,0 | 6,9 | 85,1 | 68,4 | 31,6 | 58,0 | 42,0 | 66,7 | 33,3 |
| **Gesamthaltung:** | | | | | | | | | | | | |
| a) Steilschrift . . . . | 89,9 | 11,1 | 66,6 | 33,4 | 85,2 | 14,8 | 81,6 | 18,4 | 74,8 | 25,2 | 22,2 | 77,8 |
| b) Schrägschrift . . . | 66,8 | 33,3 | 34,1 | 66,0 | 38,3 | 61,7 | 26,2 | 73,8 | 35,7 | 64,3 | 3,3 | 96,7 |

Tab. II. Durchschnittsgrad der Kopf- und Schulterbewegung.

| | München | | Nürnberg | | Würzburg | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | nach links | nach rechts | nach links | nach rechts | nach links | nach rechts |
| **Kopf:** | | | | | | |
| a) Steilschrift . . | 11,3° | 4,2° | 8,9° | 6,3° | 3,5° | 0,0° |
| b) Schrägschrift . | 15,2° | 5,9° | 13,6° | 7,7° | 8,1° | 2,9° |
| **Schulter:** | | | | | | |
| a) Steilschrift . . | 7,2° | 2,5° | 6,5° | 7,5° | 3,6° | 0,0° |
| b) Schrägschrift . | 7,8° | 2,8° | 8,2° | 6,5° | 4,9° | 3,0° |

Die Tabellen lehren, daß die Abweichungen des Kopfes und der Schultern bei der Schrägschrift nicht nur ungleich häufiger beobachtet wurden, sondern auch einen größeren durchschnittlichen Neigungswinkel besaßen. Das gleiche Resultat, das hier ziffernmäßig vorliegt, wurde von anderen Beobachtern schätzungsweise festgestellt, so von Schularzt Dr. Combe (Lausanne), Prof. Fuchs (Wien), Dr. Hertel (Kopenhagen), Prof. Herm. Cohn und Prof. Mikulicz (Breslau), Schularzt Prof. Schuschny (Budapest), Oberschulrat Dr. von Sallwürk (Karlsruhe), Geh. Oberschulrat Dr. Schiller (Gießen), Dr. Sack (Moskau). Abweichend berichtet nur O. Janke (Berlin), daß in seinen Versuchen die Haltung der Kinder bei beiden Schreibmethoden die gleiche gewesen sei.

Die asymmetrische Schreibhaltung zu verhüten und dadurch der Entstehung von Rückgratsverkrümmungen vorzubeugen ist somit das eigentliche Leistungsgebiet der Steilschrift.

Das schreibende Kind ist aber noch einem zweiten Fehler der Körperhaltung ausgesetzt, der Vorbeugung von Rumpf und Kopf mit allzustarker Annäherung der Augen an das Buch, wodurch Kurzsichtigkeit entstehen und wachsen kann. Hierbei wirken eine Reihe verschiedener Umstände zusammen, in erster Reihe die Beleuchtung, dann die Größe und Form der Bänke, ferner der erziehende Einfluß des Lehrers (Schreibdisziplin), endlich auch bis zu einem gewissen Grade die Heftlage. Von dem Einfluß der Steilschrift auf den Abstand der Augen vom Buch geben folgende Zahlen Rechenschaft.

In Nürnberger Schulen wurden als Durchschnitt gefunden:

I. Bei guten (angepaßten) Bänken mit Minusdistanz.

a) in Klassen mit gutem Licht: Bei Steilschrift 31,0 cm. Bei Schrägschrift 23,0 cm.

b) in Klassen mit schlechtem Licht: Bei Steilschrift 30,4 cm. Bei Schrägschrift 25,7 cm.

II. Bei alten Bänken mit Plusdistanz.

a) Bei gutem Licht: Steilschrift 29,7 cm. Schrägschrift 21,2 cm.

*) Die Prozentzahlen aus Fürth erweisen sich bei der Probe als ungenau und dürften einen Rechenfehler enthalten.

b) Bei schlechtem Licht: Steilschrift 25,5 cm. Schrägschrift...

In München ergaben die Messungen:

Im 1. Schuljahr bei Steilschrift 24,6 cm, bei Schrägschrift 19,2 cm.

Im 2. Schuljahr bei Steilschrift 28,6 cm, bei Schrägschrift 24,4 cm.

Im 3. Schuljahr bei Steilschrift 30,1 cm, bei Schrägschrift 27,9 cm.

Im 4. Schuljahr bei Steilschrift 30,1 cm, bei Schrägschrift 27,1 cm.

In der Realschule zu Ekaterinburg wurde die Entfernung der Augen von der Arbeit wie folgt gefunden:

Entfernung von 9—14 cm, bei Steilschrift in 7,4 %, bei Schrägschrift in 13,3 %.

Entfernung von 15—19 cm, bei Steilschrift in 22,2 %, bei Schrägschrift in 33,3 %.

Entfernung von 20—24 cm, bei Steilschrift in 33,3 %, bei Schrägschrift in 26,7 %.

Entfernung von 25—29 cm, bei Steilschrift in 22,2 %, bei Schrägschrift in 23,3 %.

Entfernung von 30—34 cm, bei Steilschrift in 7,4 %, bei Schrägschrift in 3,3 %.

Entfernung von 35 und mehr cm, bei Steilschrift in 7,4 %, bei Schrägschrift in 0 %.

Demnach ist ein günstiger Einfluß der Steilschrift auch nach dieser Hinsicht erkennbar.

**5. Leichtere Lesbarkeit.** Das Auge zieht einen weiteren Gewinn aus der Steilschrift, insofern dieselbe unter sonst gleichen Umständen leichter lesbar ist, als Schrägschrift. Wenn nämlich die Fußpunkte der Grundstriche auf der Zeile in beiden Fällen gleichweit voneinander entfernt sind, so behalten bei Steilschrift die Grundstriche diesen Abstand ihrer ganzen Länge nach bei, eben weil sie senkrecht zur Zeile stehen. Bei stark geneigter Schrift erhalten die halb liegenden Grundstriche einen weit kleineren senkrechten Abstand voneinander, die Schleifen werden schmal und die Bogen spitz. Ganz besonders gewinnen Rechnungen in steilen Ziffern an Übersichtlichkeit, weil sie sich genauer in senkrechten Reihen ordnen lassen.

**6. Pädagogische Vorzüge.** Diesen hygienischen Vorzügen reihen sich auf Grund praktischer Erfahrungen einige pädagogische an. Der erste Schreibunterricht ist bei Steilschrift erleichtert, weil die Kinder anfangs unwillkürlich ihre Buchstaben mehr senkrecht stellen, und zur Schrägschrift erst mühsam erzogen werden müssen. Die Parallelstellung der Grundstriche unter sich kann bei senkrechter Strichlage leichter beurteilt werden, andererseits ist eine Schrägstellung von bestimmtem Grad, sowie eine entsprechende Heftdrehung beim Schreiben sowohl dem Begriffe, als der Ausführung nach schwerer zu erzielen, als die allen Kindern leicht verständliche Senkrechtstellung. Endlich hat man auf den Grundsatz hingewiesen, was der Lehrer vorschreibt, soll das Kind naturgetreu wiedergeben. Es sei daher pädagogisch unrichtig, wenn den Kindern an der Wandtafel und in der Fibel auf horizontalen Zeilen schräge Buchstaben vorgelegt werden, die dann im Buch bei schräger Mittenlage als senkrechte Buchstaben auf schräg emporsteigender Zeile nachzubilden sind.

In kurzen Worten faßt ein jüngst erlassenes Rundschreiben des dänischen Ministeriums für Kirchen und Unterricht das Urteil dahin zusammen, „daß die Steilschrift den Vorzug verdient, weil sie leichter zu lehren und zu lernen ist, desgleichen auch, weil eine gute Haltung sich bei ihr am bequemsten durchführen läßt".

**7. Einwürfe.** Dem gegenüber sind gegen die Steilschrift, abgesehen von älteren, durch die Praxis widerlegten theoretischen Bedenken, zwei Einwendungen gemacht worden.

1. Man sagt, die Schrägschrift könne schneller geschrieben werden, weil die schräge Zeilenführung für den Arm bequemer sei.

Dem widersprechen die Erfahrungen vieler Schreiblehrer und die Ergebnisse von Wettschreibversuchen zwischen gleichalten Schülern mit senkrechter und schräger Schrift. Jedenfalls kommt diesem Umstand in schulhygienischer Beziehung kaum eine ernste Bedeutung zu, da hier nur der Schreibunterricht und die Schulschrift in Frage steht, und nicht die kaufmännische Verkehrschrift des späteren Erwerbslebens.

2. Man fürchtet, daß die kaufmännische Welt sich ablehnend gegen die ungewohnte Steilschrift verhalten werde, und den in dieser Schreibweise ausgebildeten jungen Leuten Schwierigkeiten beim Übertritt in das praktische Leben erwachsen könnten. Schon jetzt findet man aber nicht gar selten kaufmännische Handschriften mit streng senkrechter Stellung der Grundstriche, und zwar ganz unabhängig von der bisher nur auf enge Kreise beschränkten Steilschriftbewegung. Dies scheint darzuthun, daß die Vorzüge der größeren Deutlichkeit und leichteren Lesbarkeit bei der Steilschrift groß genug sind, um auch den Einzelnen erfolgreich gegen das Hergebrachte und Altgewohnte an-

kämpfen zu lassen. Bei allgemeiner Einführung der senkrechten Schreibweise dürfte die nur dem Ungewahnten geltende Gegnerschaft bald schwinden, wahl auch in das Gegenteil sich wenden.

**8. Vorschläge für die Schule.** Die Schulgesundheitspflege könnte überdies der öffentlichen Meinung fürs erste wahl ein Zugeständnis in dem Sinne machen, daß die Kinder in den letzten Schuljahren von der streng senkrechten zu einer leicht geneigten Schrift übergeführt würden, wie dies insbesondere van Javal (Paris) mit guter Begründung befürwortet wird. Je älter die Kinder werden und je geläufiger sie schreiben, desto geringer ist der van der schrägen Mittenlage zu befürchtende Nachteil. Erstens, weil nach Vollendung des Knochenwachstums die Gefahr der Wirbelsäulenverkrümmungen schwindet; dann aber, weil ein gewandter Schreiber die Zeile nicht mehr mit ängstlich suchendem Blick verfolgt, und daher der Einfluß des schrägen Zeilenverlaufs auf Kopf- und Rumpfhaltung weniger mächtig hervortritt. Daß steilschreibende Kinder sehr leicht die Schrägschrift erlernen, ist in mehreren Schulen erprabt worden.

Die praktische Durchführung der Schreibreform würde es vor allem wünschenswert erscheinen lassen, daß in den Seminaren die jungen Lehrer selbst in das Kennen und Können der Steilschrift eingeführt werden. Ärzte, welche die probeweise Einführung dieser Schreibweise zu beabachten Gelegenheit hatten, konnten sich oft genug davan überzeugen, daß ein Lehrer, der nicht weiß, worauf es ankammt, ja der selbst kaum eine Zeile in gerader Mittenlage fließend zu schreiben vermag, keine so guten Erfolge in Bezug auf die Schreibhaltung der Kinder aufzuweisen hat, wie sie van Steilschriftlehrern erzielt werden, die aus eigener Erfahrung und Gewöhnung den Kindern über Arm-, Hand- und Federhaltung zweckentsprechende Varschriften machen können. Es sollte wohl als Grundsatz gelten, daß man nichts lehren kann, was man nicht selbst gelernt hat. Demnach ist dies bei vielen der Prabeklassen versucht warden, in denen die Messungen für abige Tabellen vargenammen wurden. Die Erfolge wären anderenfalls nach weit bessere gewesen. Mit der Erfüllung dieser einen Forderung, daß der Lehrer weiß, warauf es bei der Steilschrift ankammt, und sie technisch beherrscht, sind alle Vorbedingungen für die praktische Durchführung der Steilschrift erschöpft. Daß gute Beleuchtung und der Körpergröße angevaßte Bänke wünschenswert sind, gilt für den Schreibunterricht im allgemeinen. Auch die Buchstabenform ist für das Schreiben in gerader Mittenlage gleichgiltig, was ja schon daraus hervorgeht, daß auch bei schräger Mittenlage die Grundstriche in derselben Richtung gegen den Schreibenden, das heißt senkrecht zum Pultrand entstehen. Wenn gleichwahl allerarten, wo die Steilschrift probeweise eingeführt wurde, besandere Alphabete aufgestellt wurden, so geschah das varwiegend, um bei dieser Gelegenheit auf größere Einfachheit und Klarheit der Buchstabenformen hinzuarbeiten, wohl auch, um ein besseres Verhältnis der Kleinbuchstaben zu den Ober- und Unterlängen zu schaffen. Dach erfolgte dies letztere mehr im Interesse der Schönheit und Lesbarkeit, als zu gunsten der neuen Schreibtechnik, da in der That jede der üblichen Schrägschriftformen auch in senkrechter Stellung geschrieben werden kann. Das Gleiche gilt van der Liniatur, und nur die Kürzung der Zeile ist den Bedürfnissen der geraden Mittenlage angepaßt warden, um die Armbewegung bequemer zu machen.

Vielfach hat man eigene Federn für Steilschrift ersannen und empfahlen, solches Beginnen beweist ein völliges Verkennen des Wesens der senkrechten Schreibweise. Jede zur Schrägschrift bei schräger Mittenlage geeignete Feder ist gleich gut auch bei gerader Mittenlage zu verwenden, denn in beiden Fällen fließen die Grundstriche in gleicher Richtung aus der Feder.

**9. Schreibregeln.** Schließlich mögen die nachstehenden Winke für den Unterricht in Steilschrift zur Befolgung empfohlen werden.

1. Die Mitte der Zeile liegt genau vor der Körpermitte, die Zeile selbst ist gleichlaufend mit dem Pultrand.

2. Das Abschreiben aus nebenliegendem Heft muß unterbleiben.

3. Beide Unterarme ruhen zu $^2/_3$ auf dem Pult in gleicher Richtung gegen die Mitte der Zeile, so daß beide Hände gleich weit vam Körper entfernt sind. Die Ellenbogen stehen beiderseits gleich weit und nicht weiter als handbreit vam Körper ab.

4. Die Innenfläche der Hand ist nach links (nicht nach unten) gerichtet. Die drei Schreibfinger sind leicht gebeugt (nicht geknickt). Die Federspitze muß 3 cm über die Spitze des Zeigefingers vorragen, das abere Ende

des Federhalters gegen den Ellenbogen zielen. Die Hand stützt sich auf die Kuppe des kleinen Fingers.

5. Die Grundstriche entstehen durch leichte Beugung der drei Schreibfinger, so daß die Federspitze gegen die Mitte der Brust bewegt wird. (Durch zu starke Beugung der Finger entstehen linksschiefe Grundstriche.)

6. Im Verlauf der Zeile ist der Arm wiederholt nach rechts zu rücken. Nach 2 bis 3 Zeilen muß das Heft nach oben geschoben werden.

7. Bei Bänken mit Minusdistance ist Rücklehnung beim Schreiben zu fordern.

8. Die Verbindungslinie sowohl der Schultern als auch der Augen muß während des Schreibens genau wagerecht gerichtet bleiben, der Oberkörper darf sich nicht vornüber beugen, die Brust nicht an den Pultrand gestützt werden. Der Kopf sei leicht gebeugt, der Abstand der Augen von der Schrift betrage 30—35 cm. Die Beine dürfen nicht übereinander geschlagen werden, die Füße ruhen auf dem hierfür bestimmten Fußbrett.

**Litteratur**: Groß, Grundzüge der Schulgesundheitspflege. Nördlingen, C. H. Beck 1878. — Schubert, Einfluß der rechtsschiefen Schrift auf das Auge. München, Ärztl. Intelligenzblatt 1880. — Commission de l'hygiène scolaire Paris, imprimerie nationale p. 43, 1882. — Berlin-Rembold, Untersuchungen über den Einfluß des Schreibens auf Auge und Körperhaltung. Stuttgart, Kohlhammer 1883. — Mayer, Wilh., Die Lage des Heftes beim Schreiben. Friedrichs Blätter f. gerichtl. Medizin 1888. — Bayr, Steile Lateinschrift. Wien, Pichlers Witwe & Sohn 1889. — Schubert, Über Heftlage und Schriftrichtung. Hamburg, Leopold Voß 1890; (enthält das Litteraturverzeichnis bis 1890). — Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges. Wien, Urban & Schwarzenberg 1892. — Schubert, Die Steilschrift während der letzten 5 Jahre. Kotelmanns Zeitschrift f. Schulgesundheitspflege Nr. 3 u. 4, 1895; (enthält das Litteraturverzeichnis 1890—1895). — Milowsoroff, Untersuchungen über Steilschrift in der Ekaterinburgschen Realschule. Referat in Kotelmanns Zeitschr. f. Schulgesundheit. Bd. IX, S. 436—439.

Nürnberg. Paul Schubert.

## Stenographie

(System Gabelsberger)

Begriff. Gabelsberger, der Vater der deutschen Stenographie. Geschichte der Einführung seines Systems in Bayern, Österreich, Königreich Sachsen, Württemberg, Baden, Sachsen-Weimar-Eisenach, Oldenburg. Stellung des preußischen Unterrichtsministeriums zur Stenographie, insbesondere zur Gabelsbergerschen Stenographie, Vereinsthätigkeit. Zukunft der Gabelsbergerschen Stenographie, der formale Bildungsgehalt derselben, ihr vielseitiger Nutzen besonders für den Lehrer, Methodik des stenographischen Unterrichts, Interesseerzeugung, Lehrgang, die Schreib- und Leseübungen, die schnellschriftlichen Diktate, was und wann stenographiert werden soll, Stenographie und die übrigen Unterrichtsfächer.

Die Stenographie, d. i. die Kunst, welche einem jeden die Möglichkeit bietet, so schnell zu schreiben als man denkt und spricht und mit solcher Genauigkeit, daß man das Niedergeschriebene jederzeit wie gewöhnliche Schrift nicht nur selbst zu lesen vermag, sondern auch durch andere des Systems Kundige lesen lassen kann, hat in den modernen Kulturstaaten eine außerordentliche, kaum geahnte Verbreitung und Anwendung gefunden. Mit dem Zeitpunkte, zu welchem den europäischen Völkern eine konstitutionelle Verfassung verliehen wurde, war auch das Bestreben erwacht, die ständischen Verhandlungen mittelst einer Schnellschrift aufzunehmen. Das die heutigen Kulturstaaten beherrschende öffentliche Interesse an der Politik, wie es durch die Presse und den Parlamentarismus in die äußere Erscheinung getreten ist, bedingte das Dasein einer Schrift, welche es ermöglichte, den von den Volksvertretern am Rednerpulte vorgebrachten Meinungen wortgetreu zu folgen. Wie viele Versuche auch in Deutschland mit Aufstellnng von kurzschriftlichen Systemen gemacht worden sind, keines hat so großen Anklang und eine so allgemeine Verbreitung und soviel Bewunderung gefunden, als das kurzschriftliche System des bayerischen Ministerialsekretärs Franz Xaver Gabelsberger, welches der Vater der deutschen Stenographie im Jahre 1834 in seiner „Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst" veröffentlichte und mit welchem er ein stenographisches Zeitalter für Deutschland in das Leben rief. Der münchener Meister, der providentiell in hervorragendem Maße befähigt war, vollkommene Schriftformen zu bilden und der, durch langjährige eingehende Studien geschult, ein eminentes Geschick in der Erfindung sinnreicher und bequemer Abkürzungsverfahren bewies, war unablässig bemüht, sein System auszugestalten und ihm den Stempel der höchsten Zuverlässigkeit und Brauchbarkeit aufzudrücken. Seine zahlreichen und dankbaren Schüler, nur den gebildeten Kreisen angehörig, erprobten vielfach seine Schöpfung als Landtagsstenographen im Parlamente und Geschäftsleben, sie gründeten Vereine, übertrugen das System Gabelsbergers

auf fremde Sprachen und erhoben, nachdem die große Zeit- und Kraftersparnis und die durch die Stenographie gewährte Erleichterung des Schreibgeschäftes vielen zur Anschauung gebracht worden war, die immer lauter und dringlicher werdende Forderung nach Einführung der Kurzschrift in die Schule. Die leitenden Kreise hielten es für ein unabweisbares und nicht länger aufzuschiebendes Bedürfnis, die Jugend der höheren Lehranstalten mit der Stenographie vertraut zu machen. Das Mutterland der Stenographie, das Königreich **Bayern**, war der erste deutsche Staat, welcher der Schöpfung Gabelsbergers die Pforten der Mittelschulen öffnete und ihr daselbst zahlreiche Pflegestätten bereitete.

Die Ministerialentschließungen vom 30. Sept. 1854, 6. Nov. 1858 und 26. Okt. 1890 bezeichnen den Zeitpunkt der Einführung der Stenographie als fakultativen Lehrgegenstand an den humanistischen Gymnasien, technischen Unterrichtsanstalten und Lehrerbildungsanstalten und bestimmen die Höhe des dem Stenographielehrer zu gewährenden Honorars, Dauer und Ziel des Unterrichts und nennen als Sitz der Prüfungskommission für das Lehramt der Stenographie München.

In **Österreich** machten sich hoch verdient um die Einführung der Stenographie Kreising, Paul Posener (Brück in Steierm.) und Ignaz Jakob Heger. Letzterer übertrug die Erfindung Gabelsbergers auf die vier slavischen Sprachen, eröffnete mit Bewilligung der Regierung am 2. Mai 1842 die erste öffentliche stenographische Lehranstalt in Wien und hielt am polytechnischen Institute (1843) und an den Universitäten zu Prag und Wien Vorträge über die Stenographie. Im Jahre 1852 ward stenographischer Unterricht schon an 12 Lehranstalten gelehrt. Durch Einführung von Lehrerprüfungen seitens des Unterrichtsministeriums — die erste amtliche Kundgebung dieser Art datiert vom 14. Mai 1860 — ward den Schülern Garantie für die richtige Erlernung der Stenographie gegeben und das Gabelsbergersche System ausschließlich zu lernen verordnet. Die Stenographie ist an den Mittelschulen der österreichisch-ungarischen Monarchie unter die Zahl der freien (fakultativen), an den zweiklassigen Handelsschulen jedoch (seit 1892) als obligater Lehrgegenstand aufgenommen. Weitere Ministerialverfügungen verbreiten sich über die Zulassung zum stenographischen Unterricht, die Besoldung der Stenographielehrer (8. VI. 1871, Zahl 4275), über den Nachweis der Lehrbefähigung, das Prüfungszeugnis (24. XI. 1882, Zahl 20151 und 6. III. 1874, Zahl 1565 weibliche Kandidaten), über den Lehrplan vergleiche Verordnung vom 17. VII. 1873, Zahl 4972 und über die an den österreichischen Mittelschulen zulässigen Lehrmittel. Prüfungskommissionen für das Lehramt bestehen in Graz für deutsche und italienische Stenographie (seit 1877), Innsbruck für deutsche und italienische Stenographie (1869), Lemberg für polnische, ruthenische und deutsche Stenographie (seit 1885), Prag für deutsche und böhmische Stenographie (seit 1865), Wien (1860) In den Schulen Ungarns dürfen neben dem System Gabelsberger (Übertragung von Markowitz) auch Stolze und Arends gelehrt werden.

Durch Verordnung vom 7. Mai 1873 bestätigt durch das Gesetz über die Gymnasien, Realschulen und Seminare vom 22. August 1876 — ist die Gabelsbergersche Stenographie an den Gymnasien, Realgymnasien und Lehrer- und Lehrerinnenseminaren durch eine weitere Verordnung vom 20. März 1884 an den Realschulen des Königreichs **Sachsen** als fakultativer Lehrgegenstand eingeführt worden. Das königliche stenographische Institut ist (1. Febr. 1875) mit den Obliegenheiten einer Prüfungsbehörde für das Lehramt der Stenographie betraut worden.

Der Erlaß der **württembergischen** Kultusministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen vom 26. März 1896 bezweckte eine Regelung des stenographischen Unterrichts, um einen geordneten Unterrichtsbetrieb zu erzielen, da der Unterricht in Stenographie bereits in einer größeren Anzahl höherer Lehranstalten Württembergs in mannigfacher Weise Eingang gefunden hatte. Der Unterricht wird nach einem der Systeme Gabelsberger, Neu-Stolze, Schrey oder Roller, das vom Anstaltsvorstand unter Berücksichtigung der vorhandenen Lehrkräfte auszuwählen ist, erteilt. Das Übergewicht des Gabelsbergerschen Systems wird auch hier durch den Thatbestand gekennzeichnet, daß es an 23 Unterrichtsanstalten gelehrt wird, während System Schrey und Neu-Stolze mit nur 1 Anstalt vertreten sind.

Der Erlaß des Oberschulrates zu **Baden** vom 4. II. 1895 Nr. 2257 veranlaßt die Direktoren und Vorstände der Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten auf die Einführung des fakultativen Unterrichts in der Stenographie nach Thunlichkeit hinzuwirken und ihm da, wo er eingeführt ist, jegliche Förderung angedeihen zu lassen. Um den Wettkampf der Systeme nicht auszuschließen, ist versuchsweise zugelassen, daß seitens der einzelnen Anstalten aus den Systemen Gabelsberger, Neu-Stolze, Roller und Schrey eines gewählt werde, wobei jedoch ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht wird, daß das System Gabelsberger in Bayern, Sachsen und Österreich amtlich eingeführt und zur Zeit auch das verbreitetste ist. — Nach einem Zeitraum von 25 Jahren, seit welchem die letzte staatliche Förderung der Gabelsbergerschen Stenographie zu verzeichnen ist, trat das Großherzogtum **Sachsen-Weimar-Eisenach** (Verord. v. 9. Okt. 1896) in die Reihe der Staaten, welche den Unterricht in der Gabelsbergerschen Stenographie als wahlfreien Gegenstand in den vier zur Zeit überhaupt nur in Betracht kommenden Gymnasien des Landes verfügte.

Bekennt sich auch das Kultusministerium in **Preußen** nicht zu den beengten Anschauungen des ehemaligen preußischen Unterrichtsministers Altenstein, der die Stenographie als Allotria bezeichnete, so hat es doch trotz mannigfacher Anregungen den entscheidenden Schritt, die Einführung der Stenographie in den Unterrichtsplan der höheren Lehranstalten anzuordnen, noch nicht gethan, wenngleich eine Anzahl Thatsachen zu verzeichnen sind, aus denen die gesteigerte Wertschätzung der Stenographie von dieser Seite erkannt wird. Ehedem war das System W. Stolze in Preußen sehr verbreitet. Der Umstand, daß dasselbe Umänderungen erfuhr und daß sich die Stolze'sche Schule in drei Lager spaltete,

hielt die oberste Schulbehörde ab, ihm den Vorrang vor der Gabelsbergerschen Erfindung zuzuerkennen. Das früher gezeigte feindliche Auftreten gegen die Einbürgerung der Stenographie als Unterrichtsgegenstand ist ganz zur Seltenheit geworden, wenn nicht gar verschwunden, und das neutrale Verhalten hat sich mit der Zeit in selbstthätiges Eingreifen verwandelt.

Den Vereinen und stenographischen Körperschaften der verschiedensten Systeme (Gabelsberger, Stolze, Arends, Roller, Velten, Merkes, Adler, Stenotachygraphie, Schrey, Brauns ꝛc.) erschloß sich in der lernenden Jugend Preußens und Norddeutschlands ein reiches Feld eifrigster Lehrthätigkeit. Es kann nicht hoch genug angeschlagen werden, mit welchem Opfermute, welcher Selbstverleugnung und Hingabe die stenographischen Vereine für die Ausbreitung der Stenographie durch unentgeltliche Unterrichtskurse, Veranstaltung von Vorträgen, Wett- und Preisschreiben, Gründung von Bibliotheken ꝛc. thätig waren. Wie mangelhaft auch die von stenographischen Vereinen geleiteten Unterrichtskurse sein mochten und ob sie auch Veranlassung zur Gründung der ungern geduldeten und mit Mißtrauen betrachteten stenographischen Schülervereine wurden, manch einer dankte ihnen doch seine stenographische Fertigkeit, und sie zwangen die Regierung zur Stellungnahme in einer weite Kreise der Gebildeten berührenden Frage. Bemerkenswert für den Fortschritt in der Auffassung über die Zulässigkeit und Notwendigkeit der Stenographie als Unterrichtsgegenstand war der Erlaß des Kultusministers v. Goßler, Oktober 1883, nach welchem Nachforschungen anzustellen waren, inwieweit den Schülern die Möglichkeit geboten wird, sich Fertigkeit im Stenographieren anzueignen; ferner der Erlaß vom 5. Jan. 1895, welcher aufgiebt zu untersuchen, inwieweit der stenographische Unterricht auf die Handschrift der Schüler Einfluß übt und endlich der Erlaß des allgemeinen Kriegsdepartements vom 18. Dezember 1895, nach welchem die Verbreitung der Stenographie im Heere zu fördern und zu diesem Zwecke die Erweiterung des Unterrichts in dieser Fertigkeit an den Unteroffiziers- und Kapitulantenschulen anzustreben ist. Obwohl in Preußen die Gabelsbergersche Stenographie keine amtliche Förderung erfährt, so beträgt doch die Zahl der in ihr Unterrichteten 8649 gegenüber von 30 201 Unterrichteten der Schulen Stolze, Arends, Roller, Schrey, Faulmann, Stenotachygraphie, Velten, Merkes, Brauns. Einsichtsvolle Schulleiter gestatten, daß der von privater Seite erteilte stenographische Unterrichtskursus in den Räumen der Anstalt abgehalten werden kann und haben die Befugnis sich vorbehalten, den Unterricht zu überwachen. Mit dem Tage, an welchem sich Preußen für die Einführung des Gabelsbergerschen Systems entscheidet, wird der unseligen Zerrissenheit ein Ende gemacht, die am meisten eine allgemeine Anwendung der stenographischen Schrift bisher gehindert hat, verschwinden werden die Systeme und Systemchen, mit denen immer neu auftauchende Systemerfinder die schreibende Welt zu beglücken meinen, unnötig und hinfällig werden alle noch so gut gemeinten Bemühungen, ein Einheitssystem aus den bereits vorhandenen Systemen zusammenzuschweißen. Fallen werden die Bedenken, die hier und da vielleicht noch sollten gegen die Stenographie geäußert werden, wenn man zur Erlernung den rechten Ort, die rechte Lehrkraft und ausreichende Zeit gewährt, kurz: wenn die Aneignung stenographischer Fertigkeit einem regelrechten Schulbetriebe unterliegt.*) Daß unter günstigen Voraussetzungen sogar Knaben an gehobenen Volksschulen erfolgreich in Stenographie unterrichtet werden können, wird durch die Erfahrung und durch zahlreiche unverwerfliche Zeugnisse der Stenographielehrer bestätigt. Daß die Stenographie jemals die Kurrentschrift verdrängen werde, kann selbst bei allgemeinster Verwendung und

*) Die in den Normalien für Österreich festgesetzten Bestimmungen für den Unterricht in Stenographie, nach denen nahe 150 Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen, haben sich als zweckmäßig erwiesen und bleiben vorbildlich für Schulen anderer Länder (M.-E. v. 14. Mai 1860, Verord. v. 17. Juli 1873, Zahl 4972). Ebenso haben die anderen Staaten, in denen die Stenographie amtliche Förderung erfährt, eine längere Zeit für die Erlernung bemessen. Sehr bewährt hat sich die Einrichtung eines zwei Jahre umfassenden Kursus, bei dem im 1. Jahr die Stenographie in wöchentlich 2 Stunden und im 2. Jahr in wöchentlich 1 Stunde gelehrt wird. Über die Ziele herrscht nicht allenthalben Übereinstimmung. Während die „Lehrordnung für die höheren Lehranstalten des Königreichs Sachsen nur die Laut- und Wortschreiblehre und Einübung der Wortkürzung vorschreibt (s. § 28 und 19 der Lehrordnung f. d. Seminare), fordert der Lehrgang für Stenographie in Bayern und Österreich noch Einführung in die Satzkürzung. S. Verordn. des Min. f. Kult. u. Unterricht vom 17. Juli 1873, Zahl 4972 u. Neue Lehrordnung f. d. bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten v. 30. Juli 1898. Erlaß des k. k. Minist. f. K. u. U. vom 17. April 1898, Zahl 7, 246. Lehrplan f. d. Stenographie-Unterricht an den Wiener Bürgerschulen.

Ausdehnung nicht angenommen werden. Jede der beiden Schriftarten hat ihr eigenes Gebiet. Die Aneignung und namentlich die Anwendung der Stenagraphie erfordert eine andere Bildung und Geistesthätigkeit als man sie bei der großen Menge voraussetzen darf.

Bei Einführung der Stenagraphie als Unterrichtsgegenstand ist der bedeutende Zeitgewinn und die Ersparnis an Kraft, Papier und Geld nicht allein ausschlagend gewesen, wiewohl diese Vorteile hinreichend gewesen wären, die Beschäftigung der lernenden Jugend mit der Stenagraphie zu rechtfertigen und zu empfehlen. Die Stenographen hatten erkannt, daß der Unterricht in der Gabelsbergerschen Stenagraphie sich als ein vorzügliches geistiges Bildungsmittel von nicht zu unterschätzender Bedeutung erweist, er vertieft und vervollkommnet die grammatikalischen Kenntnisse, da das Gabelsbergersche System sich auf die Lautlehre und die Gesetze der deutschen Wortbildung stützt. Der Stenograph muß in seinem Streben, alles Ausstaßbare auszuscheiden und das Überflüssige und Unwesentliche wegzulassen, immer den Kern der Sache suchen, und so wird er beim Gebrauch der Kurzschrift zu präzisester Einfachheit, minutiöser Unterscheidung, zu peinlichster, sorgfältigster Genauigkeit in der Herstellung der Wortbilder, deren Zeichen ja bei der geringsten Verkümmerung und fehlerhaften Gestaltung etwas anderes bedeuten, erzogen. Bei der dem Gabelsbergerschen System besonders eigenen ökonomischen Art in der Anwendung der Zeichen wird der stenographierende Schüler niemals zur Hast, zu übereiltem Schmieren verführt, das Schreiben wird ihm zum Nebengeschäft, es wird ihm die nötige Zeit gelassen, seine Aufmerksamkeit ungeteilt dem mündlichen Vortrag zuzuwenden. Die Erkenntnis von dem weittragenden Nutzen des Unterrichts in Stenographie, der der geist- und herzbildenden Eigenschaften nicht entbehrt, ist jetzt so eine allgemeine geworden, daß Einwände und Bedenken gegen die Einführung der Stenagraphie kaum mehr ernstlich geäußert werden. Was man auch gegen sie geltend gemacht hat, wie z. B. sie verführe zum Vielschreiben, zum gedankenlosen Nachschreiben, sie sei wenig übersichtlich und entbehre als Handschrift des individuellen Charakters, übe auf die Rechtschreibung einen ungünstigen Einfluß und begünstige als Geheimschrift Unterschleife und könne zu Täuschungen des Lehrers mißbraucht werden, alle diese Bedenken sind nun durch langjährige Erfahrungen als durchaus grundlos widerlegt worden. Niemals hat man über Schäden und Übelstände, die durch die Beschäftigung mit der Stenagraphie hervorgerufen sein sollten, dort wahrgenommen, wo staatlich organisierte Kurse die Sache der Willkür und Liebhaberei den Schülern entrissen und in das richtige untergeordnete Verhältnis zu den anderen Lehrfächern gebracht haben. Aus dem großen und weiten Lager der Stenagraphie erteilenden Lehrer in in Bayern, Sachsen, Österreich ꝛc. bringt man schwerlich ein Zeugnis über die geringe Ersprießlichkeit des stenographischen Unterrichts herbei. Die mangelhaften Erfolge des Privat- oder Winkelunterrichts, der nur eine unzureichende Bekanntschaft mit dem System vermittelte und keinen Raum zu Übungen bot, können nicht als Beleg für die geringe Geeignetheit der Stenagraphie als Unterrichtsgegenstand dienen. Die Frage über die Zugehörigkeit der Stenographie zum Lehrplan der höheren Schule ist zur Zeit endgiltig gelöst. Die Zahl der Anhänger des Gabelsbergerschen Systems beträgt Hunderttausende, über 20000 Schüler werden jährlich an ca. 900 Lehranstalten mit ihm vertraut gemacht.

Die deutsche Lehrerwelt trat von jeher in eine lebhafte Agitation ein, daß auch dem Seminaristen als dem zukünftigen Volksschullehrer die Gelegenheit, Stenographie zu erlernen, gebaten werde; denn für den Lehrer ist die Kurzschrift als ein praktisches Hilfs- und reiches Bildungsmittel im höchsten Grade empfehlenswert. Die Stenographie gewährt ihm unberechenbare Vorteile, wenn er sie bei seinen zahlreichen Berufsarbeiten und bei seiner Fortbildung, sowie im mannigfachen schriftlichen Verkehr benutzt. Sie gestattet es ihm, mit ungeschwächtem Feuer dem Fluge der Gedanken, dem Zuströmen der Ideen zu folgen. Er kann mit ihr nicht allein rascher, sondern auch, was mehr Wert hat, besser und sorgfältiger arbeiten. Der Widerwillen gegen das Schreiben wird, weil dies mit der Kurrentschrift ein langweiliges Geschäft ist, gebrochen und damit für die eigene Ausbildung ein Gewinn von großer Tragweite angebahnt. Die Stenographie macht strebsam, da durch die schnelle Fixierung der eigenen und fremden Gedanken die Fortbildung wesentlich erleichtert wird. Vielfach haben auch — das ist eine von allen Stenagraphielehrern oft gemachte

Erfahrung — die schlechtbegabtesten Schüler, die ungünstige Resultate aufwiesen, auf dem Gebiete der Erlernung und Anwendung der Stenographie eine höchst lobenswerte Ausdauer, ja sogar eine gewisse Meisterschaft gezeigt, durch die die Aneignung der übrigen Wissenschaften nur an Gewandtheit und Tauglichkeit gewinnen konnte.

Soll aber der stenographische Unterricht nicht nur auf die Aneignung einer bloß mechanischen Fertigkeit hinauslaufen, soll die Fülle der bildenden Elemente, soll ihr formaler Bildungsgehalt voll und ganz dem Schüler zu teil werden, dann muß alles Lehren in der stenographischen Unterrichtsstunde nach psychologischen Gesetzen geschehen, dann muß auch in diesem Unterrichtsfache alles Lernen angesehen werden als eine Apperzeption, als eine Assimilierung des Neuen durch das schon Vorhandene, dann muß der Unterricht dafür Sorge tragen, daß die der Seele zugeführten neuen Vorstellungen mit anderen vorhandenen in Verbindung treten, damit sie nicht vereinzelt bleiben und leicht dem Bewußtsein entschwinden. Es ist dann eine unabweisbare Pflicht des Stenographielehrers, Berührungspunkte und Zusammenhänge zwischen Stenographie und dem sprachlich-grammatischen Wissen des Schülers zu suchen, gleichartige Vorstellungen auf einander zu beziehen und das Neudarzubietende stets anzuknüpfen an das dem Lernenden Wohlbekannte; so nur verhütet er, daß unverbundene Vorstellungsmassen nebeneinander sich lagern und der Geist des Schülers durch ein zusammenhangsloses Allerlei getrieben wird. Versteht der stenographische Unterricht im Lernenden verwandte Gedankenkreise in Bewegung zu setzen, dann regt er ihn auch zu geistiger Selbstthätigkeit an und weckt in ihm vor allem ein lebendiges Interesse, die unerläßliche Bedingung des Weiterstrebens. Wie ein solcher Unterricht zu gestalten ist, der bestrebt ist, den Lernstoff zweckmäßig zu gliedern, der den Schüler zur Selbstthätigkeit anleitet und der die psychologischen Gesetze, die den Lernprozeß vermitteln, beobachtet und befolgt, das haben wir in ausgeführten Lektionen dargelegt und gezeigt in unserer Festschrift zum 50jährigen Jubiläum des königlichen stenographischen Instituts zu Dresden: Zur methodischen Behandlung stenographischer Lehrstoffe. Dresden, Glöß, 1889. Unter Hinweis auf die dort gebotenen theoretischen und praktischen Ausführungen geben wir hier nur die hauptsächlich zu beobachtenden methodischen Winke an:

Nicht alle Buchstaben und Buchstabenverbindungen, wie dies in vielen Lehrbüchern geschieht, sind im Anfange des Unterrichts auf einmal vorzuführen, zuerst nur wenige, deren Vorhandensein in den Zeichen der Kurrent- und Kursivbuchstaben nachgewiesen wird. Die an die Wandtafel mustergiltig geschriebenen, deutlich sichtbaren Buchstaben müssen in ihren Formen treu erfaßt und zur Anschauung gebracht werden. Unter Hinweis auf das allgemein gekannte und angewandte Kürzungsverfahren, nur die Konsonanten eines Wortes zu schreiben, werden die angeschauten und geübten Buchstaben aneinandergereiht. Schon bei erlangter Kenntnis von einem Dutzend Buchstaben kann eine namenhafte Reihe von Wörtern an die Tafel geschrieben werden, die die Schüler leicht entziffern und mit Freude und wachsendem Vertrauen immer wieder lesen. Wird die Kenntnis der 3 Vokalsymbole: Verstärkung, Höhe und Tiefstellung vermittelt, so eröffnet sich ein weites Gebiet der Darstellung. Nun können neue Buchstaben vorgeführt werden. Ist das Formengedächtnis noch mehr erstarkt und das bereits Gelehrte unverlierbares Eigentum geworden, dann lehre man die Konsonantenverbindungen, deren Schriftzüge den Schüler nicht mehr so fremdartig anmuten werden. Alles Bedeutungslose und alles, was selten zu schreiben ist, wird auch hier noch vor der Hand abgesetzt. Anschauliche und kalligraphische Wandtafelvorschriften, deren vorbildliche Herstellung vom Lehrer unbedingt gefordert werden muß, vermitteln im Anfang die Darbietungen. Die Benutzung eines Lehrbuches empfiehlt sich erst auf einer späteren Stufe. An der Hand der systematisch geordneten Wortbilder der Wandtafelvorschriften sind dann die Schüler anzuleiten, die im gegebenen Falle zur Anschauung kommende Regel selbst zu finden und zu formulieren. Der Unterrichtsstoff ist so zu zerlegen und stufenweise anzuordnen, daß in jeder Lektion immer nur ein dem Schüler deutlich erkennbares Moment hervortritt, um deswillen die Übung gemacht wird. Bei jeder Darbietung darf der Hinweis nicht fehlen, wie in den vorgeführten Wortbeispielen das beherrschende Prinzip, größtmöglichste Kürze in der schriftlichen Darstellung zu erreichen, sich immer verwirklicht und wie durch die Forderung der Schreibflüchtigkeit und Verbindungsfähigkeit die

Schreibweisen so und nicht anders herzustellen sind.

Was die Vorführung der Sigel und Abbreviaturen anbelangt, so dürfen die Kürzungen nicht in qualvolle alphabetische Verzeichnisse gespannt sein, sondern sie müssen sich dem Gedächtnis innerhalb sinnvoller Sätze darbieten. Wie hier jede rein mechanische Anerlernung (Einpaukerei) zu vermeiden ist, lehrt die oben angeführte Schrift in einigen Lektionen S. 21 und f. Die stattliche Litteratur der alphabetisch geordneten Sigellisten, der sog. Stenographischen Faulenzer ist für den Unterricht wenig brauchbar. Das Material muß nach methodischen Gesichtspunkten geordnet erscheinen und von einer gewissen Systematik belebt sein. Da für den Unterricht in Stenographie dasselbe Verfahren zu gelten hat wie für die Schreibstunde in der Volksschule, nämlich daß innerhalb derselben die Buchstaben und deren Verbindungen nach genau besprochenen Wandtafelvorschriften einzuüben sind, so ist der vielfach übliche Gebrauch, nach gedruckten Vorschriften schreiben zu lassen, zulässig, ja unter Umständen nur empfehlenswert, denn die Benutzung solcher Schreibhefte mit Vorschriften bietet, so sehr auch diese Hilfsmittel im Schreibunterricht in Verruf gekommen sind, beachtliche Vorzüge. Nicht jeder Schüler ist im stande, die an der Tafel vorgeschriebene Form im verjüngten Maßstabe wiederzugeben, und nicht jeder Lehrer besitzt die kalligraphische Eigenschaft, seiner Schrift stets denselben einheitlichen Charakter in Bezug auf das Verhältnis der Buchstaben nach Stärke, Druck, Höhe und Richtung und dann in Bezug auf leichte Verbindung der einzelnen Buchstaben, auf Mannigfaltigkeit und Zierlichkeit der Linienschwingungen sowie rücksichtlich der Sauberkeit, Nettigkeit, Sicherheit und Gefälligkeit der Darstellung zu bewahren und dieselbe dem Schüler gegenüber als mustergiltiges Vorbild konsequent darzustellen. Die vorgedruckten Schriftbilder dürfen freilich nicht mechanisch und geistlos nachgeahmt, sondern müssen geistig und klar aufgefaßt werden. Nur dann erst dürfen sie geübt werden, wenn das rechte Verständnis erlangt worden ist. Ein bloßes Nachmalen läßt den Schreibenden leicht ins Dämmern und Träumen geraten und macht Geist und Hand mechanisch. Wenn auch die Forderung aufrecht erhalten werden muß, die Zierlichkeit, die Schönheit und das Ebenmaß der Vorschrift ist zu erreichen, so muß doch auch bei Benutzung dieser Hilfsmittel dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden, daß die Stenographie ihm dazu dienen soll, ohne großen Zeitverlust Gedanken zu Papier zu bringen, daher hat bei wiederholter graphischer Darstellung eines Wortes dasselbe immer rascher zu erfolgen, ohne daß jedoch die Wiederlesbarkeit darunter zu leiden hat. Autographierten Vorschriften ist immer lithographierten gegenüber der Vorzug zu geben. Der Schüler sieht die wirkliche Handschrift als etwas für ihn Erreichbares an, die Lithographie aber nicht, da man sich bei ihrer Herstellung eines ihm nicht zu Gebote stehenden Hilfsmittels bedient hat.

Unumgänglich notwendig ist, daß dem Lernenden möglichst viel und oft Gelegenheit geboten werden muß, stenographisch Geschriebenes zu lesen, damit das Auge sich an die ihm anfangs gänzlich unbekannten und fremdartigen Züge gewöhne. Die Lehrbücher berücksichtigen diese Forderung durch Darbietung von Leseaufgaben. Dabei verfallen sie freilich in den Fehler, weil sie möglichst frühzeitig viele Sätze bieten wollen, Sigel und Abkürzungen auf einer Stufe zu lehren, für die das volle Verständnis dem Anfänger noch verschlossen ist, auch wird durch Vorausnahmen der streng gegliederte Gang durchbrochen, und es werden Schriftformen gelehrt, die auf einer späteren Stufe ihre Erklärung erst finden. Was die Leseaufgaben und -übungen bieten, ist nicht immer ein lesenswerter, geist- und gemütbildender Stoff. Vielfach sind es mechanisch fabrizierte Übungsbeispiele, inhaltlose Sätze ohne Bedeutung, die meist des körnichten Gehaltes entbehren, ungereimtes Zeug, platte schale Gemeinplätze, der niederen Konversation entnommen. Die neuesten Lehrbücher halten sich von diesem Fehler frei und schließen alles Triviale, Unedte und für die berechnete Altersstufe Ungehörige und Unangemessene aus. In richtiger Erwägung, daß gedanklich unverbundene Sätze, selbst wenn sie jegliche Plattheiten des Inhalts vermeiden, bald ermüdend wirken, bieten manche Lesebücher ein zusammen hängendes Ganze, gehaltvolle, den besten Schriftstellern entnommene Aussprüche und Erzählungen belehrenden Inhaltes, Natur-, Geschichts- und geographische Bilder, und das Lesebuch hört auf, einzig und allein im Dienste mechanischer Lesefertigkeit zu stehen. Für die Hauslektüre bietet die stenographische Litteratur Klassikerausgaben, bewährte Sachen, köstliche Schätze, die eine nie versagende Quelle der Erhebung,

Erheiterung und Belehrung bedeuten und den Leſer zugleich mit der Stenographie aufs innigſte vertraut machen. Stenographiſche Zeitungen dem Schüler zur Lektüre anzuempfehlen, halten wir für bedenklich. Gegen dieſe Lektüre läßt ſich hinſichtlich der Schreibweiſen, der ſtenographiſchen Orthographie, Korrektheit und muſterhaften Darſtellung der Schriftform wenig einwenden, wohl aber muß gegen die Auswahl des Leſeſtoffes Bedenken getragen werden. Wenn auch in dieſen Zeitungen alles vermieden iſt, was die Schamhaftigkeit verletzen oder böſe Lüſte erregen könnte, es fehlt ihnen eine notwendige Eigenſchaft, ohne die man eine Lektüre einem Schüler der höheren Lehranſtalten nicht bieten darf. Der Inhalt ſteht zu wenig in Beziehung zu Schule und Unterricht. Die Mitteilungen aus dem Leben ſtenographiſcher Vereine, theoretiſierende Unterſuchungen über Syſtemfragen, die Hadersachen zwiſchen den verſchiedenen Syſtemen, die Beſchreibungen der Feſtlichkeiten der Vereine, die in beklagenswerter Weiſe die Erlernung der Kurzſchrift mit ſinnlichen Vergnügungen verquicken, das alles ſind nicht leſenswerte Stoffe, welche die geiſtige Thätigkeit des Schülers erwecken und auf einen Punkt ruhiger und andauernder Betrachtung ſammeln. An ſorgfältig ausgewähltem Leſeſtoff iſt jetzt kein Mangel mehr, und die Forderung, daß die Leſeſtücke einen integrierenden Beſtandteil von dem Gedankenkreiſe auszumachen haben, welcher der Bildungsſtufe und den ſonſtigen Intereſſen der Schüler konform iſt, wird von den Verfaſſern ſtenographiſcher Leſebücher mehr und mehr auch beobachtet. Es empfiehlt ſich wiederholtes Leſen ein und desſelben Stoffes. Das Geleſene muß auch abgeſchrieben oder auf Diktat niedergeſchrieben werden. Die Niederſchrift iſt dann mit dem diktierten Leſeſtoff zu vergleichen, und der Schreiber verbeſſert hierauf dann ſelbſt nach den ihm vor Augen ſtehenden Muſtern. Dieſe Selbſtverbeſſerung wird den Stenographen deutlich überzeugen, ob er alles recht verſtanden, erfaßt und angewandt hat. Der Lehrer kann dem Schüler auch Mitteilung darüber machen, wieviel Minuten das Diktat anhielt und wieviel Wörter oder Silben es umfaßte, damit dem Schüler auch äußerlich zur Kenntnis komme, welchen Grad der Fertigkeit er hinſichtlich des raſchen und ſchnellen Geſtaltens des Gehörten in ſtenographiſche Wortbilder bereits erlangt hat. Gedruckte Diktierſtofſammlungen, wie ſolche in Menge vorhanden ſind, wird der nachdenkende Lehrer nicht benutzen, vielmehr wird er die Unterlagen zum Diktate von den Lehrern der Klaſſe ſich erbitten und alles das diktieren, was notwendigerweiſe den Schülern zum Nachſchreiben in die Feder diktiert werden muß, z. B. Rechenaufgabentexte, Tabellen, Dispoſitionen, Sätze zum Überſetzen, Quellenſätze und Merkworte für den Unterricht ꝛc. So werden Beziehungen zwiſchen den Unterrichtsfächern und der Stenographie hergeſtellt und dem Schüler die Anwendung derſelben für die Zwecke des Unterrichts praktiſch gelehrt.

Mit der Übereignung des Lehrgebäudes und den daran ſich ſchließenden Veranſtaltungen zur Erzielung einer für die Bedürfniſſe der Schule genügenden Schreibfertigkeit, mit der Einſichtnahme und Korrektur der ſtenographiſchen Niederſchriften iſt die Aufgabe des Lehrers jedoch noch nicht erſchöpft. Noch gilt es, dem Schüler zu zeigen, wie er den rechten weiſen Gebrauch von der erlangten Fertigkeit machen müſſe, noch gilt es, im Schüler das Gefühl dafür auszubilden, was bei Anhörung einer Rede, eines Vortrags, einer Darbietung auch der Niederſchrift wertgehalten werden muß. Stenographen von Fach hat die Schule nicht auszubilden. Man warne vor dem Wortkultus, d. h. vor der Angewohnheit, jedes gehörte Wort niederzuſchreiben, vielmehr weiſe man mit Nachdruck darauf hin, daß die getreue und ausführliche ſchriftliche Wiedergabe des Hauptinhaltes ſchon genügt. Raſches und klares Erfaſſen und aufmerkſames Verfolgen des Wichtigſten und Weſentlichſten im Vortrage ꝛc. müſſe des Schreibers und Hörers vornehmſte Sorge ſein. Von dieſem Geſichtspunkte aus iſt das Ziel des ſtenographiſchen Unterrichtes in dem Lehrplan für die königl. ſächſ. Lehrer- und Lehrerinnenſeminare feſtgeſetzt. Hier wird nur die Kenntnis der Wortſchreib- und Wortkürzungslehre als zu abſolvierendes Penſum vorgeſchrieben, nicht die Lehre von der Satzkürzung, deren Kenntnis erſt das Nachſchreiben von Reden ermöglicht. Bei Feſtſtellung des Zieles und des Stufenganges des Stenographie-Unterrichtes an Mittelſchulen mit deutſcher Sprache in Öſterreich (17. Juli 1873 Z. 4972), welches beſtimmt, tüchtigere Schüler ſollen einem Diktate von mindeſtens 90 Worten in der Minute zu folgen im ſtande ſein, iſt der Einfluß der Berufsſtenographen noch deutlich erkennbar. Niemals wird der unterrichtliche Betrieb ſo geartet ſein, daß ein ſo hohes Maß von Schreibfertigkeit zu erlangen, als eine

Notwendigkeit erkannt würde. Die Kenntnis der sog. Korrespondenzschrift (Schulschrift) genügt vollauf für die Bedürfnisse aller Schüler. Zur Erlernung und sichern Einübung reichen 80—100 Unterrichtsstunden aus. Wendet der Schüler nach Beendigung des Kursus — früher empfehle man es nicht — bei allen seinen schriftlichen Aufzeichnungen, soweit dieselben der Korrektur der Lehrer nicht unterliegen, die Stenographie an, so vervollkommnet sich seine Fertigkeit im Stenographieren außerordentlich, und die Teilnahme an besonderen Fortbildungskursen erscheint nicht dort notwendig, wo dem Schüler täglich in 4—5 Unterrichtsstunden reichlich Gelegenheit geboten wird, die Stenographie anzuwenden. Lehrer, welche stenographiekundige Schüler unterrichten, können in besonderen Fällen z. B. bei Anfertigung von Auszügen u. s. w. ihre Anforderungen an die Leistungsfähigkeit derselben steigern und unter Hinweis auf die Anwendung der Stenographie eine größere Durchbildung der Aufsätze fordern. Wo man die Satzkürzung lehrt, lenke man die kürzende Schreibthätigkeit hauptsächlich auf die in den verschiedenen Wissensgebieten häufig auftretenden Fachausdrücke.

**Litteratur**: Bibliographie der Litteratur der Schule Gabelsberger. Zeidig, Geschichte und Litteratur der Geschwindschreibekunst. 2. Aufl. 1878. Gewissenhafte und reiche Litteraturangaben, im Anhange Seite 313—346 aber leider nur bis zum Jahre 1878 gehend. — P. Peetz, Wegweiser durch die sten. Litt. der bekannteren Systeme. Katalogartig, mehr für Buchhändler bestimmt, ohne Räsonnement. Handbuch der sten. Litt. oder alphabetisch geordnetes Verzeichnis der in Deutschland und den angrenzenden Ländern erschienenen sten. Druck- und Kunstwerke, herausgeg. v. Wartig und Zeibig, 1869. — Neupert, Musterbüchereien. Sammlungen von Vorträgen aus dem Gebiete der Sten. Nr. 14. kgl. sten. Institut zu Dresden. Eine Zusammenstellung solcher sten. Schriften, die zur Anschaffung von Vereinsbüchereien in erster Linie zu empfehlen sind. Was aufgezählt wird, Lehrmittel, Lesestoffe, Zeitungen, Geschichte und Systeme, ist in der Gab. Schule schon lange als gediegen anerkannt und hat sich im Unterrichte bewährt. — Keil, Verzeichnis der sten. Litt. Deutschlands 1880. — A. Näther, Stoffregister. 1. und 2. Heft. — Wilh. Marnet, Nachschlagebuch für die gesamte Litteratur der Gab. Schule. Übersicht über die gesamte Litteratur geben J. Raetzsch, Lehrbuch der deutschen Sten. 1.—13 Aufl., s. Einleitung. — R. Faulmann, Gesch. u. Litt. der Sten. S. 101 bis 109. — R. Fischer, Handbuch der Gab. Sten. S. 14, 17. Sehr gedrängte aber erschöpfende Angaben. Die im Kalenderjahre erscheinende Litteratur zählen auf: Dr. Neupert im Jahrbuch der Schule Gab. Mertens, Zander und Gossel in ihren Kalendern und Taschenbüchern.

Seit dem Jahre 1881 bespricht der Verfasser dieses Aufsatzes in dem alljährlich im Oktober erscheinenden „Pädagogischen Jahresberichte", herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner von Lüben, Dittes, Richter u. a. (Leipzig, Brandstetter) alle für die Lehrer der Stenographie beachtlichen neuen Erscheinungen der Schule Gab. Das meist zwei Bogen starke Referat giebt immer zuerst eine Übersicht über die Geschichte der Einführung der Sten. in die Lehranstalten und befleißigt sich bei der Würdigung und Abschätzung der litt. Produkte eines objektiven Urteils und zuverlässiger bibliographischer Angaben. Der erste Bericht über die sten. Lehrmittel im „Pädagogischen Jahresbericht" giebt eine Übersicht über die Entwickelung der sten. Litteratur und verzeichnet alles, was zur Geschichte der zur Bedeutung und Ansehen gelangenden hervorragenden Lehrbücher bekannt geworden ist. Unter Hinweis auf die im „Pädagogischen Jahresberichte" gegebenen vollständigen und erschöpfenden Litteraturangaben kann hier eine Aufzählung der dem Unterricht zu Grunde gelegten gebräuchlichsten Lehrmittel unterbleiben. Es genüge die Bemerkung, daß sich die Gabelsbergersche Schule einer reichen Litteratur erfreut, sowohl was die Zahl als auch was die innere Gediegenheit der Erscheinungen anbelangt, stehen die anderen Systeme ihr ganz bedeutend nach. Eine Aufzählung aller sten. Publikationen seit Gab. Meisterwerk (1834) erfordert einen stattlichen Band. Die von den Unterrichtsministerien empfohlenen und approbierten Leitfäden und Lehrmittel haben hohe Auflagen erlebt. — Albrecht, Lehrbuch 65. Aufl. 2. Kursus 12. Aufl. — Fischer, Lehrg. 43. — Krieg, Lehrb. 31. — Lautenhammer, kurzgef. Lehrb. 69. — H. Rätzsch, Lehrg. 70. — Dr. Zander, Kurzer Lehrg. 35. — Zukertort, Prakt. Lehrg. 74.

Als die wertvollsten, angesehensten und weitverbreitetsten Lehrbücher können die gelten, deren Schreibweisen Fischer, (s. Handbuch der Gab. Sten. S. 271) bei Darstellung des Systems berücksichtigt.

Die Lehrbücher haben sich seit der Einführung der Sten. als Unterrichtsgegenstand immer handlicher gestaltet, die neueren Druckverfahren, Lichtdruck, Heliotypie sind zur Anwendung gekommen und haben wahrhaft glänzende und vornehme Ausstattungen herstellen helfen müssen. Durch Anwendung verschiedener Typen suchte man das Wichtigste hervorzuheben und das Regelwerk einfacher und übersichtlicher zu gestalten. Mit der alten Lehrweise, das Sten. als System in starrster Gliederung vorzuführen, hat man längst gebrochen, und die Verfasser der neuesten Lehrbücher, meist dem Lehrerstand angehörig, haben das Verdienst, den Stoff in eine für Lehrzwecke praktischere Gliederung gebracht zu haben. Die Preise variieren zwischen 10 Pf. und 3 Mark.

Den an den Lesestoff für die Lehranstalten zu stellenden Anforderungen entsprechen: Krieg, Lesebuch zu den „Stenographischen Unterrichtstafeln", billigstes Lesebuch, 10 Pf., die Lesebücher von Heyde und Rätzsch, Lautenhammer, Fanlmann, Stephan, Strigl, Müller, Engelhard u. v. a. Empfehlenswert sind die Ausgaben der Klassiker in sten. Schrift: Das Neue Testament, Andachtsbücher für kathol. und protest. Christen; Vier Bücher von der Nachfolge Christi. Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes Goethe- und Schilleralbum, Wilhelm Tell, Hermann und Dorothea, Lessings Fabeln, Uhlands Gedichte, s. die

betr. Angaben im „Päd. Jahresber." Art. Stenographie.

**Stenographiſche Wörterbücher** haben herausgegeben: Rod. Fiſcher, Joſ. Schiff, Joh. Strigl, Dr. Rueß ꝛc.

**Diktatſtoffe:** Alois Teröverſt, O. Stephan, Joſ. Schiff, Rich. Preuß. Val. J. Peters giebt eine eigene Zeitſchrift: Der Diktator — heraus.

**Schriften über die methodiſche Behandlung der Stenographie im Unterricht.** K. Eggers, Sten. in den Schulen. — Häpe, Sten. als Unterrichtsgegenſt. — Max. Tambor, Die wichtigſten method. Grundſätze. Der Unterricht in der Sten. von Prof. Tietz. N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1859. Neu herausgegeben von Dr. Clemens. Zur Meth. des ſten. Unt. Flugſchr. des Verb. Rheinl. Weſtf. Sten. — Der ſten. Unter. von R. Fiſcher. — Methodik des ſten. Unt. von C. Weizmann 1895. — Jahresber. der Handelsſchule Allina. Ziel und Aufgabe des ſten. Unt. von Albrecht. — Der Stenographielehrer von Wilh. Scheel. — Über die zweckmäßige Einrichtung ſten. Unterrichtsk. Gediegene Aufſätze über die Methode des ſten. Unterr. von Prof. F. Bartha (Linz) in Öſterr. Bl. f. Sten. 1892 u. 1894. Päd. Encyklopädie von K. A. Schmidt, Art. Sten. Anweiſung zur Erteilung ſten. Unter. (ausgeführte praktiſche Lektionen.) Siehe meine Schrift: Zur methodiſchen Behandlung ſten. Lehrſtoffe. Feſtſchr. zur 50jährigen Jubelfeier des kgl. ſten. Inſtituts. Dresden, Glöß. In ausgeführten Lektionen ſuche ich zu zeigen, wie die Darbietungen des ſten. Lehrſtoffes zu erfolgen haben und wie das lebendige Intereſſe im Schüler erweckt, belebt und genährt werden muß. In den Lehrproben wird vorgeführt, wie auf dem Gebiete der praktiſchen Aneignung der Sten., die von Herbart bezeichneten Stufen des Lernprozeſſes in Anwendung zu bringen ſind. Als Ergänzung hierzu dient mein Leſebuch: Stenographiſche Lehrſtoffe, angeſchloſſen an die Darbietungen des Unterrichts in höheren Lehranſtalten. Dresden, Glöß, in welchem Buche gezeigt wird, wie die Gab. Sten. voll und ganz in den Dienſt des geſ. Schulunterrichts zu treten hat und wie ſie den Anforderungen, welche das Geſetz der Konzentration ſtellt, durchaus entſpricht.

**Stenogeaphie für beſondere Berufsarten.** Militärtechniſche Ausdrücke v. R. Räpſch u. Söldner, Sten. f. d. Kaufmannsſtand, f. d. Lehrerſtand, Sten. im Eiſenbahndienſt — Flugſchriften von Uhte, Döring, Joſ. Schiff, H. Cohn und Rich. Preuß, Dr. Clemens u. Rehkuh. Vorträge aus dem Gebiete der St. Kgl. ſten. Inſtituts zu Dresden.

**Einführung der Stenographie in die Schulen.** Siehe die im Päd. Jahresber. im Auszuge wiedergegebenen Denkſchriften betr. die Einführung der Sten. in der Schule, v. Dr. Henke, Joſ. Altenedet, G. Keßler, P. W. Franke, Schriften von den Vertretern der verſchiedenen Sten.-Verbände. Ztſchr. für das Öſt. Volksſchulweſen VII. 3. und 4. Heft. Siehe auch Räpſch, Lehrb. S. LIII. die Sten. als Unterrichtsgegenſt. Erſchöpfend bis 1886.

**Geſchichte der Stenographie.** Biographiſches über Gabelsberger von Gerber und Fiſcher. Bahnbrechend war J. Zeidig, Geſch. und Ltt. der Geſchwindſchreibekunſt. Sehr gut orientiert R. Fiſcher in ſeiner Einleitung zu ſ. Handbuch u. ſ. w. H. Krieg, Katechismus der Sten. 2. Aufl. ſehr empfehlenswert. — H. Moſer, Allgemeine Geſch. d. Sten. beachtlich. — K. Faulmann, Hiſtor. Grammatik d. Sten. bedeutend. Schriften zur Jubiläumsfeier des kgl. ſt. Inſt. und des 100j. Geburtages Gab., Schriften von Sperber und Krumbein.

**Bedeutung und Wert der Stenographie.** Eug. Hüeblin, Stimmen über d. Bed. d. Sten. — Max Klar, Perlen deutſcher Redezeichenkunſt. Ausſprüche von Männern der verſch. Lebensſtellung über die Stenographie. Sehr beachtlich, vornehme Ausſtattung. Max Trömmel, Belege über die Gemeinnützigkeit der Sten. und die Vortrefflichkeit des Gab. Syſtem. Sammlung von Urteilen berühmter Perſönlichkeiten über die Sten., Erſprießlichkeit der Sten. im Dienſt der Rechtspflege, der wiſſenſch. Forſchung, Heeresdienſt, Verwaltung. 14 Reden hervorragender Sten. über alle in Frage kommenden Themas. W. Marnet. Sten. Plaudereien v. W. Kronsbein. Unerſchöpflich iſt die Fülle der in den verſch. ſten. Zeitungen verſtreut liegenden Aufſätze über Geſchichte, Entwickelung, Wert, Bedeutung der Sten. im allgemeinen und der Gab. im beſonderen. Auch die Sten. der Griechen und Römer, die Deutung der in tironiſchen Noten geſchriebenen Urkunden ꝛc. des Mittelalters iſt Gegenſtand eifrigſten Forſchens geweſen, und Arbeiten von Kopp, Lehmann, Rueß, Gompertz, Mitſchle u. a. m. liegen über dieſen Gegenſtand vor. Wiederholt hat auch die Pädagogiſche Fachpreſſe ſich über die Sten. als Unterrichtsgegenſtand ausgeſprochen, die betreffenden Aufſätze verzeichnen meine Referate im Päd. Jahresber. Sämtliche Artikel betonen mit Nachdruck, daß die Gab. Sten. Gemeingut aller Gebildeten, namentlich aber der deutſchen Lehrer werden müſſe.

Auerbach i. S. E. B. Freytag.

## Stephani, Dr. Heinrich

I. Lebensgang: 1. Einleitung. 2. Jugend- und Studienzeit. 3. Wandelungen und Wanderungen. 4. Amtliche Wirkſamkeit a) als Leiter des Schul- und Kirchenweſens in der Grafſchaft Caſtell, b) als königl. bayr. Kreisſchulrat, c) als Stadtpfarrer und Dekan in Gunzenhauſen. d) Lebensabend. II. Stephanis Bedeutung für die Pädagogik 1. nach der ſchulpolitiſchen, 2. nach der wiſſenſchaftlichen, 3. nach der praktiſchen Seite.

**I. Lebensgang. 1. Einleitung.** Schillers Wort über Wallenſtein: „Von der Parteien Gunſt und Haß verwirrt, ſchwankt ſein Charakterbild in der Geſchichte" — kann kaum auf einen anderen Mann zutreffender angewandt werden als auf Stephani. Während er auf der einen Seite hoch hinaufgehoben wird, wird er von der anderen ebenſo tief herabgeſetzt. Hergang nennt ihn in ſeiner Pädag. Real-Encykl. einen „ehrwürdigen, hochbegeiſterten, von des Neides und der Verleumdung giftigem Stachel verfolgten Mann. Klemm in Schmids Päd. Encykl. hebt mehr die Schatten- als die Lichtſeiten ſeines Weſens und Wirkens hervor,

Dr. Karl Ludwig Roth erblickt in ihm im Anhange zu seiner Gymnasialpädagogik einen „Mann von grober Unwissenheit und knabenhafter Eitelkeit", und Thamasius (Wiedererwachung des relig. Lebens) bezeichnet ihn gar als „eine von hausaus zwar begabte, aber ordinäre und gemeine Natur, einen selbstgefälligen, aufgeblasenen Menschen, in dem der Rationalismus bösartig geworden." In dem Worte Rationalismus liegt der Schlüssel zur Erklärung dieser sich widersprechenden Urteile, die eben von entgegengesetzten Standpunkten der Kritiker aus gefällt wurden.

Es erscheint deshalb doppelt geboten, Stephani zu würdigen ohne jede Voreingenommenheit nach der einen oder anderen Seite und Licht und Schatten gerecht zu verteilen. Schon deshalb wird der Darstellung seines Lebens ein breiterer Raum gewidmet werden dürfen, als sonst in diesem Werke üblich ist. Und noch aus einem anderen Grunde, weil bei dieses Mannes scharf ausgeprägter Individualität und entschiedenem Naturell innere Überzeugung und äußeres Thun stets in Einklang standen, mithin sein Wirken und Weben von seinem Wesen nicht zu trennen ist.

2. **Jugend- und Studienzeit.** Stephani wurde geboren am 1. April 1761 in dem kleinen, damals zum Fürstentum Würzburg gehörigen gräflich von Rotenhahnschen Dorfe Gmünd (Gmünda) an der Kreck im heutigen Oberfranken, hart an der koburgischen Grenze, als Sprosse einer Familie, die seit der Reformation ununterbrochen im Dienste der Kirche stand. Seine Jugend verlebte er vom 3. bis zum 17. Lebensjahre im Markte Merzbach im Itzgrunde, dem Sitze der Rotenhahnschen Gutsherrschaft, wohin sein Vater befördert worden war. Im elterlichen Hause erhielt Stephani nach seinem eigenen Bekenntnisse eine ausgezeichnete Erziehung durch den Einfluß einer sehr gemütvollen und religiös gesinnten Mutter und eines durch Talent, Wissenschaft und Feuer ausgezeichneten Vaters. Unter Beihilfe von Instruktoren bereitete ihn dieser nicht nur gründlich auf das Universitätsstudium vor, sondern gab seinem Geiste auch eine auf streng kirchlicher Grundlage ruhende religiöse Richtung. Das feurige und fromme Gemüt des Jünglings wurde oft mit tiefem Unwillen erfüllt, wenn er in der allgemeinen deutschen Bibliothek, die er vom 14. Jahre an eifrig las, „ketzerischen Äußerungen" begegnete. Mit Thränen in den Augen gelobte er, „dereinst als Verteidiger der kirchlichen Lehre aufzutreten."

Im Jahre 1778 bezog Stephani die Universität Erlangen, wo er bei seinem Oheim, dem Hofrate Graß, die beste Aufnahme fand. Es verstand sich von selbst, daß er sich dem Studium der Theologie widmete; dabei betrieb er mit besonderer Vorliebe das der hebräischen Sprache, für die schon der Rabbiner in Merzbach einen guten Grund im wißbegierigen Knaben gelegt hatte, und in die er sich durch den Verkehr mit dem hervorragenden Orientalisten Pfarrer Badenschatz zu Frauenaurach mehr und mehr vertiefte, so daß der Entschluß in ihm reifte, sich ganz diesem Studium behufs Erlangung einer akademischen Stellung hinzugeben. Doch kam er davon ab und kehrte 1783 wieder ins Elternhaus zurück, um seinem Vater als Pfarramtskandidat zur Seite zu stehen. Unterdessen war in seinen religiösen Anschauungen bereits ein merklicher Umschwung eingetreten; er war zu der Überzeugung gelangt, „daß die einfachen himmlischen Wahrheiten nicht im Glauben der Menge, sondern nur bei den einzelnen Weisen eines jeden Zeitalters zu finden seien." In dieser Anschauung liegt schon der Keim zu seiner späteren unerschütterlichen Überzeugung, daß eine übernatürliche Offenbarung weder möglich noch nötig sei und das Göttliche nur durch die natürliche Vernunftoffenbarung erkannt werden könne. Seine Absicht, in den Dienst des edlen, hochgebildeten und um die Förderung des Schulwesens in den Würzburgschen und Bambergschen Gebieten hochverdienten Fürstbischofs Franz Ludwig v. Erthal zu treten, an den er durch den Grafen v. Rotenhahn empfohlen war, kam nicht zur Ausführung, weil er schon 1784 von der Reichsgräfin Hedwig v. Castell zum Hofmeister ihrer beiden Söhne berufen wurde.

3. **Wandelungen und Wanderungen.** Vier Jahre verlebte er als solcher mit seinen Zöglingen im Hause des Castellschen Gesandten beim fränkischen Kreistage zu Nürnberg, des Hofrates v. Zwanziger, eines ebenso freidenkenden wie gründlich gebildeten Mannes, durch den er vielseitige Förderung, namentlich auch nach Seite seiner weltmännischen Bildung erfuhr. Er selbst bekennt, durch den beständigen Ideenaustausch mit diesem Manne zur vollen Einsicht über die wahre Bestimmung des Menschen und über die Hauptbedingungen des Gedeihens eines Staates gelangt zu sein, wo-

durch sein eigenes Thun als Mensch und Staatsbürger ihm erst verständlich geworden, was dann seinem ganzen Leben einen bestimmten Charakter gegeben habe. Keine Frage, die damit gewonnene und gefestete Lebensanschauung hat seinem ganzen späteren Denken und Schaffen eine bestimmte Richtung gegeben, der er bis an sein Ende treu geblieben ist. Das bekunden seine in Nürnberg entstandenen Schriften: Geschichte der Entstehung und Ausbildung der Idee von einem Messias und Lehrbuch der Religion für die Jugend höherer Stände.

Von entscheidendem Einflusse auf seine weitere Entwickelung und vor allem auf die Richtung seiner zukünftigen Wirksamkeit auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens war sein vierjähriger Aufenthalt mit dem jüngeren Grafen in der Erziehungsanstalt Klosterbergen bei Magdeburg, indem er durch den innigen Verkehr mit dem Abte v. Resewitz dem Studium der Pädagogik zugeführt wurde, für die er sich dermaßen erwärmte, daß er sich entschloß, die Förderung des Erziehungs- und Unterrichtswesens zur Lebensaufgabe zu machen. In Bergen gründete er das Archiv der Erziehungskunde für Teutschland, auf dessen Fortsetzung er allerdings schon nach Abschluß des 4. Bändchens verzichtete, aber nur zugunsten der Pädagogischen Bibliothek, die Gutsmuths unter seiner eifrigen Mitarbeiterschaft herausgab.

Wieder auf ein anderes wissenschaftliches Gebiet wurde Stephani in den Jahren 1791 bis 1793 geführt, die er mit seinem Zöglinge in Jena zubrachte, wo letzterer in das Studium der Rechtswissenschaft eingeführt werden sollte. Auf diese warf sich nun auch Stephani mit bekanntem Eifer, begnügte sich jedoch nicht damit, sich selbst gründliches juristisches Wissen zu erwerben, sondern war mit dem ihm innewohnenden pädagogischen Drange bestrebt, auch anregend auf andere, besonders auf jüngere Dozenten zu wirken, indem er in einem engeren Kreise Vorlesungen über Moralpolitik und die auf sittliche Prinzipien gegründete Staatslehre hielt. Diese Vorlesungen dienten später manchen Dozenten zur Grundlage ihrer akademischen Vorlesungen, wie denn selbst Fichte nach eigenem Geständnisse daraus die Ideen zu seinem geschlossenen Handelsstaate schöpfte. Er trat zu Jena auch in persönlichen Verkehr mit den bedeutenden Männern, die in jener geistig regsamen Zeit Zierden der Universität waren: Schiller, Reinhold, Hufeland, Döderlein, Paulus, Griesbach u. a. Wie dieser Verkehr ihm vielseitige Anregung und Befruchtung gewährte, so übte anderseits er großen Einfluß auf die studierende Jugend aus, so daß ihm die Einsetzung eines Ehrengerichtes gelang, durch dessen Einwirkung ein Jahr lang jedes Duell soll hintangehalten worden sein. Das Vertrauen der Castellschen Gutsherrschaft hatte er sich in so hohem Grade erworben, daß an ihn bereits in Klosterbergen die Anfrage ergangen war, ob man ihm die Stelle eines Regierungsrates in der weltlichen Regierung der Grafschaft offen halten solle, oder ob er es vorziehe, eine entsprechende Stelle in der geistlichen Regierung einzunehmen. Er hatte sich für letztere entschieden, „weil er lieber am inneren als am äußeren Bau der Menschheit teilnehmen wolle." Daraufhin erhielt er schon damals den Titel eines Konsistorialassessors. Von diesem ersten Entschlusse brachte ihn auch die Vertiefung in die Rechtswissenschaft nicht ab, und im Jahre 1795, nachdem er sich mit einer Tochter des Coburgischen Hofrates Dr. Günther verehelicht hatte, wurde er zum Konsistorialrat in Castell (im heutigen Unterfranken) ernannt und ihm zugleich die Stelle eines Hofpredigers übertragen. Die Zeit zwischen dem Jenenser Aufenthalt und seinem Amtsantritte benutzte Stephani teils zu einer Reise in die Schweiz als Begleiter des jungen Grafen, teils zu neuen litterarischen Arbeiten in Erlangen. Bei ersterer trat er u. a. Matthison und Lavater näher, während er Pestalozzi mied, wie er denn auf diesen überhaupt nicht gut zu sprechen war, weil er in ihm einen seinen eigenen Ruhm verdunkelnden Rivalen erblickte (s. S. 878). Seinen Erlanger Aufenthalt verwendete er auf Ausarbeitung der Schrift: Über die absolute Einheit der Kirche und des Staates, wonach ihm die Kirche nicht als eine göttliche Stiftung galt, die ihren Zweck in sich habe, sondern nur als eine Erziehungsanstalt im Dienste des Staates. Es ist bezeichnend für den Geist jener Zeit, daß eine solche Veröffentlichung selbst im Castellschen Konsistorium keinen Anstand erregte, vielmehr noch zur Empfehlung des Verfassers diente.

4. **Amtliche Wirksamkeit.** a) In der Grafschaft Castell war Stephani die ausreichendste Gelegenheit gegeben, durch die ihm übertragene Leitung des Schul- und Kirchenwesens seinen Ideen praktische Ausgestaltung zu verschaffen, um so mehr, als sein Vorgesetzter, der Präsident v. Zwanziger, ihm schon von Nürnberg her

befreundet, seinen Reformbestrebungen jedweden Vorschub leistete. Geleitet von der Absicht, durch bessere Bildung im Sinne einer freien Geistesrichtung das Wohl des Volkes zu fördern, ging er mit dem allen Reformatoren eigenen, vor keinem Hindernis zurückschreckenden und unter Umständen rücksichtslos eingreifenden Eifer an eine radikale Umgestaltung des Schul- und Kirchenwesens der Grafschaft. In erster Linie erstrebte er bessere Bildung und materielle Besserstellung des Lehrer- und geistlichen Standes, als der unerläßlichsten Bedingung einer Reform. Zugleich arbeitete er in unglaublich kurzer Zeit einen Verbesserungsplan des Unterrichtswesens aus, den er 1797 unter dem Titel: Grundlinien der Staatserziehungswissenschaft dem Drucke übergab und später auf Anregung des preuß. Ministers v. Massow in erweiterter Ausführung als System der öffentlichen Erziehung erscheinen ließ (1. Aufl. 1805, 2. Aufl. 1813). Sein Hauptaugenmerk richtete Stephani in der richtigen Erkenntnis, daß für alle Verbesserungen des Schul- und Kirchenwesens eine sichere und breite Grundlage zu schaffen sei, auf Hebung der Volksschule, und in dieser Richtung hat er sich nicht bloß für den beschränkten Kreis der Grafschaft, sondern weit darüber hinaus, man darf sagen für ganz Deutschland, unbestreitbare Verdienste erworben. Den damals noch herrschenden Mechanismus im Schulbetrieb bekämpfte er aufs entschiedenste und stellte den Grundsatz auf: Behandle jeden Gegenstand als Stoff, an dem die Kraft des Geistes sich selbständig entwickeln soll, ein Grundsatz, der wohl für alle Zeiten in Geltung bleiben wird. Nach diesem Grundsatze bearbeitete er zunächst seine Schriften über den ersten Leseunterricht sowie über den Schreib- und Rechenunterricht, auf die wir später zurückkommen werden (S. 880). Wenn sich Stephani auf eine, wenn auch noch so radikale Schulreform beschränkt hätte, würde er kaum auf erheblichen Widerstand gestoßen sein. Allein er griff auch auf dem Gebiete des Kirchenwesens in der gleichen grundstürzenden Weise reformatorisch ein. Zunächst suchte er den Konfirmandenunterricht nach seinen fortgeschrittenen rationalistischen Grundsätzen umzugestalten, zu welchem Ende er 1806 eine Anleitung zu diesem Unterrichte herausgab, der er später Winke zur Vervollkommnung des Konfirmandenunterrichts folgen ließ. Auch das im Castellschen eingeführte Gesangbuch mit den angefügten Gebeten wurde von Stephani und Zwanziger nach ihren rationalistischen Ansichten umgearbeitet. Da Stephani zudem im Eifer, seine Reformen rasch zur allgemeinen Durchführung zu bringen, zu wenig Rücksicht auf die tief im Volksbewußtsein wurzelnden Überlieferungen nahm und dazu auch häufig schroff und verletzend vorging, erregte er eine mehr und mehr wachsende Mißstimmung, die sich besonders unverhohlen äußerte, nachdem mit dem Tode Zwanzigers der Rückhalt gefallen war, den er bisher nach oben besessen hatte. Daß es ihm aber ohne solchen Rückhalt unmöglich sei, weiter nach seinem Sinne zu wirken und seine Reformen zu gedeihlichem Abschlusse zu bringen, erkannte er nur zu bald, weshalb er im Unmute beschloß, sich auf die Pfarrei Rüdenhausen (in der Grafschaft Castell) zurückzuziehen und seine Thätigkeit auf die praktische Seelsorge und auf schriftstellerische Arbeiten zu beschränken.

b) Doch nur kurze Zeit konnte sich Stephani dieses Stilllebens erfreuen. Im Jahre 1806 war das durch namhaften Gebietszuwachs in Schwaben und Franken erweiterte Bayern zum Königreiche erhoben worden. Der freigesinnte und energische Minister Graf v. Montgelas sah die Notwendigkeit ein, die nach Abstammung und geschichtlicher Entwickelung so sehr verschiedenen Bayern, Franken und Schwaben zu einer einheitlichen Landsmannschaft zu verschmelzen, und als eines der unerläßlichsten Mittel hiezu erschien ihm eine nach einheitlichen Grundsätzen durchzuführende Verbesserung des Volksunterrichts- und Erziehungswesens. Zu diesem Zwecke wurde nicht nur ein hervorragender Pädagoge, der Würzburger Professor v. Niethammer, in die oberste Schulbehörde berufen, sondern auch namhafte Schulmänner bei den Regierungen der einzelnen Kreise angestellt. Der bedeutendste unter diesen war nächst Grafer unser Stephani, der 1808 als Kreisschulrat des Lechkreises nach Augsburg berufen, 1810 nach Eichstätt, der damaligen Hauptstadt des Altmühlkreises, und von da 1811 an Stelle von Dr. Paulus (später Universitätsprofessor zu Heidelberg) nach Ansbach, der Hauptstadt des Rezatkreises, als Schul- und Kirchenrat versetzt wurde. Nun befand sich Stephani am richtigen Platze, und es eröffnete sich ihm ein weites Feld für erfolgreiche pädagogische Wirksamkeit nicht nur auf dem Gebiete der Volksschule und der Lehrerbildung, sondern auch auf dem des Gymnasial- und Realschulwesens, wie nicht minder auf dem

des damals noch sehr vernachlässigten weiblichen Bildungswesens. Besonderen Einfluß übte er aus auf die weitere Förderung des gesamten Schulwesens der Stadt Nürnberg, nachdem ihm auch das dortige Schulkommissariat anvertraut war. Nach all diesen Richtungen entfaltete er eine ebenso durchgreifende als segensreiche Thätigkeit, wesentlich unterstützt durch den von ihm begründeten und herausgegebenen Bayerischen Schulfreund (1811 bis 1817). Sein erfolgreiches Wirken als Schulrat fand auch die verdiente Anerkennung der höchsten Stelle, die in der Verleihung des Ehrenkreuzes des Michaelsordens äußeren Ausdruck fand. Aber wie in Castell, so erregte auch im Ansbacher Lande seine ultrarationalistische Gesinnung bei der rücksichtslosen Offenheit, mit der er dieselbe in Wort und Schrift bekannte, auch wo es gerade nicht angezeigt war, in altgläubigen Kreisen Mißvergnügen. Großen Anstoß hatte namentlich seine Schrift: Einsetzung und wahrer Sinn des Abendmahls gefunden, vorab das derselben vorgesetzte Titelbild: Liebesmahl des Metellus. Daß er das Abendmahl nur als ein Gedächtnismahl an Christus gelten ließ, hätte man ihm wohl noch verziehen, aber es durch dieses Bild gewissermaßen auf eine Stufe mit einem heidnischen Liebesmahl zu setzen, erregte selbst in religiös freigesinnten Kreisen Ärgernis, so daß sich die Regierung veranlaßt sah, auf erhobene Anklagen das Buch zu verbieten.

Der durch zu selbstbewußtes und vielfach verletzendes Auftreten Stephanis noch gesteigerten Mißstimmung gegen ihn ist es zuzuschreiben, daß Anklagen wegen Ordnungswidrigkeiten im Berufe gegen ihn erhoben wurden.

Nach dem Ergebnisse einer daraufhin eingeleiteten Disziplinarunterſuchung wurde er zwar nicht straffällig, aber auch nicht völlig gerechtfertigt erfunden, insbesondere nicht in zwei Punkten, der Annahme eines Geschenkes von einem Lehrer durch seine Gattin (ohne sein Vorwissen) und Unregelmäßigkeit bei Beförderung zweier Lehrer. Nur in Rücksicht auf seine bekannten Verdienste für das Erziehungswesen als Schriftsteller und als Staatsdiener wurde von einer disziplinaren Ahndung abgesehen. Weil jedoch von der Regierung zu Ansbach ausgesprochen worden war, „daß ihm das Verschulden des Rufes der Bestechlichkeit zur Last gelegt und deshalb im Interesse der Würde und Ehre des Landeskollegiums sein Austritt aus diesem erwünscht sei“, sah er sich veranlaßt, von seiner einflußreichen Stelle auf die eines Stadtpfarrers und Dekans in dem Landstädtchen Gunzenhausen sich zurückzuziehen, (1817) wobei ihm der Titel Kirchenrat verblieb. Ausdrücklich sei bemerkt, daß politische Gründe bei dieser beklagenswerten Wendung im Schicksale Stephanis nicht mit im Spiele waren, wie später bei den Dienstenthebungen Grafers und Hergenröthers, den bedeutendsten Schulmännern Bayerns neben Niethammer und Stephani in jener Zeit. War aber diese Wendung schon im Interesse des bayerischen Schulwesens zu bedauern, so wurde sie gerade für Stephanis Zukunft selbst verhängnisvoll; denn mit seinem religiösen Standpunkte vertrug sich das Amt eines Pfarrers und Dekans noch weit weniger als das eines staatlichen Kreisschulrates.

c) Auch in seiner neuen Stellung suchte Stephani nach Möglichkeit für Hebung des Volksunterrichts zu wirken, wozu ihm das mit dem Stadtpfarramte bezw. Dekanate, verbundene Lokal- und Distriktsschulinspektorat reichliche Gelegenheit bot. Neben dieser praktisch-pädagogischen Thätigkeit setzt er auch seine litterarische fort, besonders durch Weiterführung seiner Zeitschrift unter dem Titel: Der Schulfreund für die deutschen Bundesstaaten (1818—1831). In welchem Ansehen er trotz des Vorausgegangenen gerade bei seinen Amtsgenossen stand, dessen ist Beweis, daß er in den ersten bayerischen Landtag als Vertreter der protestantischen Geistlichkeit gewählt wurde (1819). Seine bisherigen Biographen haben wohl sein energisches Auftreten nach der kirchenpolitischen Seite hin hervorgehoben, nicht aber auch sein warmes Einstehen für Schule und Lehrerstand. Es gereicht dem ersten bayerischen Landtage für alle Zeiten zur Ehre, daß er mit aller Entschiedenheit und Gründlichkeit die Volksschulfrage behandelte und auf zeitgemäße Hebung der Schule und Besserstellung der Lehrer drang. In erster Reihe dieser Vorkämpfer stand Stephani. Der Raum gestattet uns nicht, dessen von ebenso großer Sachkenntnis wie Wärme getragenen Rede in der großen Schuldebatte d. J. 1819 auch nur im Auszuge zu geben. Sie wäre heute noch höchst beachtenswert. Hier nur den Schluß: Vertreter des bayerischen Volkes! Es sind Tausende von Lehrern mit ihren Familien, welche von Ihnen ein besseres Schicksal erwarten; es sind 300 000 Kinder in unseren Volksschulen, welche

Sie jetzt durch mich um beſſere Bildung durch verbeſſerte Schulanſtalten anſprechen; es iſt die ganze Nachkommenſchaft, über deren geiſtiges Leben Sie jetzt entſcheiden fallen." Hatte Stephani das vollſte Vertrauen ſeiner Wähler, die ihm auch in der nächſten Wahlperiode wieder in die Ständekammer ſandten, mehr noch die ungeſchmälerte Zuneigung, ja Verehrung des Lehrerſtandes, ſo machte er ſich mißliebig nach oben, vorab durch ſeine Schrift: Über die konſtitutiven Grundſätze der proteſtantiſchen Kirche, die in Bayern verboten und konfisziert wurde (1822). Eine zweite polemiſche Schrift: Allgemeines kanoniſches Recht der proteſtantiſchen Kirche ließ er (1825), um ſie vor Konfiskation zu bewahren, in Tübingen erſcheinen. Auch gab er in Verbindung mit Pfarrer Weber eine Neue Kirchenzeitung heraus (1826—28), in der er ſeinen Standpunkt ſowohl gegenüber der Regierung und dem geiſtlichen Regiment, wie auch gegenüber der immer mächtiger gewordenen ſtrengkirchlichen Richtung mit der ihm eigenen Schärfe und Rückſichtsloſigkeit verfocht. Den Hauptanlaß zu dem wider ihn von kirchlicher Seite geführten Kampf bot ſein 1830 in Druck erſchienenes Religionslehrbuch, Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus, nach der reinen Lehre des Chriſtentums für unſere Zeit umgearbeitet. Daß er darin die ſeiner Anſchauung nach einzig richtigen, alle übernatürliche Offenbarung verneinenden Grundſätze auch für den erſten Religionsunterricht zur Geltung zu bringen ſuchte, kann nicht befremden. Den größten Anſtoß nahmen die poſitiv-kirchlich geſinnten Kreiſe und das Kirchenregiment daran, daß Stephani ſein Religionsbuch als Dr. Martin Luthers Katechismus bezeichnete, obwohl vom urſprünglichen Katechismus des Reformators faſt nichts mehr übrig geblieben ſei, wie denn die zehn Gebote nicht mehr die altteſtamentlichen ſind — das alte Teſtament wollte Stephani aus dem Religionsunterrichte überhaupt beſeitigt wiſſen —, ſondern zehn, von Stephani eigenmächtig aufgeſtellte Gebote. Dieſe ſind allerdings Ausſprüchen Chriſti entnommen und enthalten in der That die reinſten Sittenlehren. Aber es erſchien unerhört, die herkömmlichen altteſtamentlichen Zehngebote durch neuteſtamentliche erſetzen zu wollen. Und als „beiſpielloſer Unfug" wurde es von der kirchlichen Behörde bezeichnet, daß Stephani dieſe „höchſt verwerfliche und Ärgernis erregende Schrift" ſeinen Schülern in die Hand gegeben hatte. Da er aber ſofort nach dem Verbote dieſes Buch wieder zurück zog, wäre auch dieſes Vorkommnis wohl ohne ernſte Folgen geblieben, wenn nicht Stephani in ſeiner Kirchenzeitung das Oberkonſiſtorium in einer nimmermehr zu rechtfertigenden Weiſe angegriffen hätte. Davon nur eine Probe aus Jahrgang 1834, S. 402. Nachdem er da geſagt, daß er das Oberkonſiſtorium ſchon öfter wegen ſeines „unlauteren Geiſtes" und wegen ſeiner „myſtiſch-abſolutiſtiſchen Tendenz" habe „anklagen müſſen", fügt er folgende Exklamation bei: „Wahrlich, wenn Luther wiederkäme, er würde in Euch die Phariſäer des neuen Teſtamentes finden und Euch austreiben aus dem Tempel, den er der Gottheit gebaut, in welchem Ihr aber nach ſchreiender als ſelbſt der Katholizismus Euch und das Pfaffentum auf den Altar ſtellt."

Da iſt es nicht verwunderlich, daß Beſchwerden und Anklagen ſowohl von Seite einzelner Geiſtlicher als auch von Mitgliedern der Stadt- und Kirchenverwaltung dahin gehend, daß Gunzenhauſen allwo „der Rationalismus, Dekan Stephani an der Spitze, ſeinen Sitz aufgeſchlagen, eines echt chriſtlichen Predigers entbehre", nur zu leicht Gehör fanden, ſo daß nach Beſchluß des Oberkonſiſtoriums vom 30. Mai 1833 ihm das Amt eines Dekans abgenommen und ihm auch zur „Ausübung der Seelſorge, Predigt und Religionslehre" ein Vikar beigegeben werden ſollte.

Eine gegen dieſe Entſcheidung zum Staatsminiſterium erhobene Beſchwerde mit dem Geſuche „um landesherrlichen Schutz gegen Überſchreitung der geiſtlichen Gewalt", die noch durch eine für Stephani eintretende Eingabe der meiſten Geiſtlichen des Dekanats unterſtützt wurde, verſchlimmerte die Sache derart, daß durch Allerh. Entſchl. v. 24. Nov. 1834 Stephanis Verſetzung in den Ruheſtand unter Belaſſung des Pfarreinkommens abzüglich der Koſten für Dekanats- und Pfarrverweſung ausgeſprochen und den für ihn in die Schranke getretenen Amtsgenoſſen ein Verweis erteilt wurde. Gewiß hätte Stephani dieſe Maßregelung hintanhalten können, wenn er einer früheren oberſtkirchlichen Entſchließung vom 24. November 1830 ſtattgegeben hätte. In dieſer war ausdrücklich hervorgehoben worden, daß „man weit entfernt ſei, die dem kirchlichen Lehrbegriffe widerſtreitenden Grundſätze Stephanis in irgend einem Stücke beſchränken zu wollen; aber es müſſe ihm ſtreng unterſagt werden, in ſeine Amtsvorträge aber beim öffent-

lichen Unterrichte irgend etwas einzumiſchen, was der Gemeinde zu Anſtoß und Ärgernis gereichen müßte, inſofern es den Grundbegriffen der evangeliſchen Kirche widerſpräche“. Dabei wurde darauf hingewieſen, daß bei fortgeſetztem Widerſtreben gegen die kirchliche Ordnung Antrag auf Dienſtenthebung geſtellt werden müßte.

Aber ein Mann wie Stephani, bei dem Überzeugung, Wort und That ſtets in Einklang ſtanden, kannte eine ſolche Verleugnung ſeiner innerſten Überzeugung unmöglich über ſich bringen. Wer wird ihn darüber anklagen wollen? Im Gegenteil, man kann einer ſolchen Charakterfeſtigkeit die Anerkennung nicht verſagen, wenn man auch zugeben muß, daß das Kirchenregiment von ſeinem Standpunkte aus vollkommen im Rechte war.

d) Für Stephani war übrigens dieſe Wendung ſeines Geſchickes nur zum Heile, wie ſie auch der Pädagogik zum Vorteil gereichte; denn gerade in der Zeit nach ſeiner Amtsenthebung, ſchuf er ſeine beſten Werke, obwohl er da ſchon im 74. Lebensjahre ſtand.

Sein Lebensabend war ein glücklicher, wie er nur wenig Sterblichen beſchieden iſt. Noch ſechzehn Jahre verlebte er in ungeſtörter geiſtiger und körperlicher Geſundheit bei ſeiner einzigen noch lebenden, an Frh. von Lüttwitz verehelichten Tochter zu Garkau am Zopten in Schleſien, litterariſch ſchaffend und in perſönlichem Verkehr mit Lehrern anregend auf dieſe einwirkend. Als am Weihnachtsabend 1850 der Tod dem Wirken des nahezu neunzigjährigen Mannes ein Ende bereitet hatte, waren es ſchleſiſche Lehrer, die die entſeelte Hülle des Lehrer- und Schulfreundes zu Grabe trugen.

**II. Stephanis Bedeutung für die Pädagogik.** Stephani entfaltete eine ebenſo vielſeitige als fruchtbare ſchriftſtelleriſche Thätigkeit von ſeinen Studienjahren an bis in ſein höchſtes Alter. Für uns kommen nur ſeine pädagogiſchen Schriften in Betracht, und auch da iſt bei ihrer großen Reichhaltigkeit eine Beſchränkung auf die Hauptwerke geboten. Vornehmlich nach drei Seiten hin iſt die litterariſche Wirkſamkeit Stephanis zu würdigen, 1. nach der ſchulpolitiſchen, 2. nach der wiſſenſchaftlichen und 3. nach der praktiſchen.

1. **Nach der ſchulpolitiſchen Seite.** In ſchulpolitiſcher Beziehung, d. h. in Beziehung auf die Bedeutung von Erziehung und Unterricht hat ſich Stephani ein ganz hervorragendes Verdienſt erworben, indem er wie keiner vor ihm der Anſchauung, daß die Volksbildung eine der wichtigſten Staatsangelegenheiten ſei, mit aller Entſchiedenheit die Bahn brach, wobei ihm ſein gründliches rechts- und ſtaatswiſſenſchaftliches Wiſſen und ſeine philoſophiſche Schulung das erforderliche Rüſtzeug bot.

Dargelegt und begründet nach ſtreng wiſſenſchaftlicher Methode hat Stephani ſeine ſchulpolitiſchen Ideen in dem ſchon genannten Buche „Syſtem der öffentlichen Erziehung“, das den folgenden Ausführungen zu Grunde liegt.*)

Die Wichtigkeit der Volkserziehung für den Staat und die Notwendigkeit, daß dieſer das geſamte Unterrichtsweſen als Staatsangelegenheit erkläre und es ſyſtematiſch ordne, leitet Stephani aus dem Begriffe und dem Zwecke des Staates ab. Der Begriff Staat ordnet ſich nach Stephani unter den Gattungsbegriff Geſellſchaft, womit jede Vereinigung von Menſchen zu irgend einem Zwecke bezeichnet wird. Das ſpezifiſche Merkmal, das die Vereinigung, welche wir Staat nennen, von anderen Vereinigungen unterſcheidet, finden wir in dem beſonderen Zwecke, der dem bürgerlichen Verein (Staat) eigen iſt. Der Hauptzweck des Staates kann vernünftigerweiſe kein anderer ſein als der der Menſchheit, dieſer wiederum iſt der gleiche wie der jedes einzelnen Menſchen; denn was das Individuum zu erreichen ſuchen ſoll, das ſoll auch die Geſamtheit. Das Endziel des Menſchen iſt die Erlangung moraliſchen und phyſiſchen Wohlſeins, d. i. Sittlichkeit und Glückſeligkeit. Der Staat hat demnach die Aufgabe, allen und jedem ſeiner Glieder zu möglich größtem ſittlichen und phyſiſchen Wohlſein zu verhelfen. Zur Erreichung dieſes Zweckes dienen die dem Menſchen verliehenen Kräfte, deren Bethätigung aber an zwei Bedingungen geknüpft iſt, an eine negative und an eine poſitive. Die erſte beſteht darin, daß der Menſch in Sicherheit zu ſtellen iſt gegen Hinderniſſe, die ihm von außen bereitet werden, die zweite darin, daß die Menſchen ihre vereinten Kräfte anwenden, um den angegebenen Zweck zu erreichen. Demnach hat die Staatsverwaltung einerſeits die Aufgabe, für die Vervollkommnung des äußeren Zuſtandes der geſamten Staatsbürgerſchaft zu ſorgen, welche Aufgabe der Staatsökonomie zufällt, die aber nicht mit Staatsfinanzverwaltung verwechſelt werden darf; andererſeits hat ſie in jeder

*) Dem Lehrer werden einzelne ſprachliche Wendungen befremdlich anmuten; aber die Auszüge aus Stephanis Schriften wollten möglichſt wortgetreu gegeben werden.

Weise die Vervollkommnung des inneren Zustandes der Menschen zu fördern, was Aufgabe der öffentlichen Erziehung ist. Beide Zweige der Staatsverwaltung sind von gleicher Wichtigkeit. Der Begriff der öffentlichen Erziehung läßt sich nicht genauer definieren, als wenn man sagt, sie sei der Inbegriff von Staatsanstalten, die zum Zwecke haben, allen Mitgliedern der Staatsbürgerschaft die zur Erreichung ihrer Bestimmung nötige Ausbildung ihrer Kräfte zu verschaffen.

Wohl erkannten die Regierenden auch bisher ihre Aufgabe in der Förderung der Glückseligkeit der Völker; aber sie glaubten diese schon durch äußere Wohlhabenheit zu erreichen, während doch diese sogar nachteilig sein kann, wenn sie nicht mit innerer Kultur verbunden ist; sinnliches Wohlhaben ist bloß scheinbare Glückseligkeit, weshalb mit der Sorge für den äußeren Nationalwohlstand die für Vermehrung des inneren, der Geistes- und Herzensbildung, sich paaren muß, damit beide stets parallelen Fortgang gewinnen. Und da wahres Wohlsein des Menschen mehr von ihm selbst, vom richtigen Gebrauch seiner Kräfte abhängt, als von Außendingen, und vor allem Sittlichkeit das höchste Gut ist, so ist auch die Pflege der Geisteskultur die wichtigste Aufgabe des Staates. Die Beamten des Staates, denen es obliegt, im Namen der gesamten Staatsangehörigen für Erreichung des Staatszweckes alle mögliche Sorge zu tragen, sind rechtlich verpflichtet, sich der öffentlichen Erziehung mit allem Ernste und mit eifrigster Thätigkeit anzunehmen und zu dem Ende das Erziehungswesen zu einem allumfassenden Ganzen zu erheben, die gesamte Bürgerschaft dem vornehmsten Ziele menschlicher Bestimmung, der Sittlichkeit, immer näher zu bringen. Das Recht des Staates in Beziehung auf öffentlichen Unterricht leitet Stephani ab aus dem ursprünglichen Rechte jedes einzelnen, seine Kräfte nach eigenem Willen zu benutzen, solange dadurch nicht Rechte anderer verletzt werden. Im Staatsverbande haben die einzelnen Glieder jenes Recht vereinigt, um ihre zusammengeschlossenen Kräfte zu der bezeichneten Absicht zu verwenden. Als vernünftige Wesen müssen sie einander die Hände bieten, um die Bedingungen des Menschheitszweckes zu erfüllen. Da dieses Wollen innerhalb des gemeinschaftlichen Rechtsgebietes liegt, so ist auch der Staat befugt, die Erziehung zu einer öffentlichen Angelegenheit zu machen. Schwieriger ist es, die Grenzen dieses Rechtes zu bestimmen, denn keineswegs kann man sich auf den Grundsatz berufen: der Staat ist zu allem befugt, was seinem Zwecke förderlich ist. Die Befugnis der Staatsgewalt kann nie die Grenze des von der Staatsgesellschaft erhaltenen rechtlichen Auftrages überschreiten, sondern muß sich auf diese einschränken. Nur Handlungen, die in diesem Auftrage enthalten sind, entsprechen der Gerechtigkeit; die über diesen Auftrag hinausgehenden sind ungerecht zu nennen. Dieses Prinzip erleidet keinen Widerspruch, soweit es den volljährigen Teil der Staatsangehörigen betrifft; nur in Ansehung des unmündigen Teils ist man geneigt, dem Staate größere Rechte einzuräumen. Nun stehen aber den Eltern persönliche Rechte über die Kinder zu, vermöge deren sie für die Erziehung ihrer Kinder zu sorgen haben. Man kann dem Staate gegenüber den Kindern kein anderes Recht einräumen, als den Eltern durch Hilfsanstalten zur zweckmäßigen Bildung zu Hilfe zu kommen. Demnach hat der Staat das Recht, öffentliche Erziehungsanstalten anzulegen, einzurichten und unter beständiger Aufsicht zu erhalten, die an diesen wirkenden Personen anzustellen, ihnen Instruktionen zu geben und sie aus den Mitteln des Volkes zu besolden; ebenso hat er das Recht zur Beaufsichtigung der Privaterziehungsanstalten, ja, auch ein obervormundschaftliches Recht, über die häusliche Erziehung zu wachen, weil das Elternrecht kein unbedingtes, sondern durch das Recht der Kinder beschränkt ist. Der Staat als Beschützer der Rechte aller muß deshalb auch befugt sein, die Eltern nötigenfalls mit Gewalt zur Erziehung ihrer Kinder anzuhalten, woraus folgt, daß er sie zwingen kann, für die Erziehung ihrer Kinder zu sorgen.

Den Rechten stehen entsprechende Pflichten gegenüber. Vom Staat muß gefordert werden, 1. daß das gesamte Erziehungswesen zu einem eigenen, selbständigen Zweige des Staatshaushaltes erhoben werde und eine zweckmäßige, durch den ganzen Staat sich verbreitende Organisation erhalte. Die öffentliche Erziehung darf nicht einem anderen Zweige des Staatshaushaltes als Nebensache angefügt werden, weder der Jurisprudenz oder dem Kameralfach, noch den Kirchenkollegien, weil sie dabei zu kurz kommen müßte. In Konsequenz dessen fordert Stephani ein besonderes Schuldepartement (d. i. Unterrichtsministerium) besetzt mit Fachmännern, sodann die Gleichstellung der an den öffentlichen Erziehungsanstalten thätigen Personen

mit den übrigen Staatsdienern. 2. Der Staat hat die nötigen Mittel zur Erreichung des Erziehungszweckes zu beschaffen. Die Entlohnung der Lehrer durch Schulgeld und Accidenzien ist zu beseitigen und dafür eine Schulsteuer einzuführen. 3. Es sind für das Erziehungsgeschäft und die Schulverwaltung nur solche anzustellen, die alle zu ihrem Amte erforderliche Tüchtigkeit besitzen: ausgezeichnete moralische Bildung, Bekanntschaft mit Pädagogik und Didaktik, sodann jene Kenntnisse, die das bestimmte Fach vom einzelnen fordert.

Aus dem, was Stephani über die Hauptbedingungen für Verbesserung der öffentlichen Erziehung und über die an ein System dieser Erziehung zu stellende Forderungen ausführt, sei nur ein Punkt herausgehaben, weil er von dem weiten Blicke Stephanis Zeugnis ablegt. Er verlangt Einverständnis der Regierung mit dem Volke. Durch Heranziehung desselben werde es für das Interesse der Regierung gewonnen, und so der letzteren eine mächtige Stütze geschaffen. Das Interesse einer vernünftigen Regierung sei auch das wahre Interesse des Volkes. Wenn dieses zur Mitwirkung beigezogen würde, so werde sein Widerwille gegen Gewaltausübung beseitigt, es werde die Regierung unterstützen und die Durchführung ihrer Maßregeln sichern. Damit weist Stephani auf die Notwendigkeit der Volksvertretung hin, die zu erlangen zu der Zeit, da er diese Ansichten zuerst veröffentlichte, noch keine Hoffnung bestand. Auch über die ausführlichen Erörterungen Stephanis über das Wesen und die Hauptteile der Erziehung sowie über die Organisation des gesamten Erziehungswesens kann hier hinweggegangen werden, weil ja davon der nächste Abschnitt handeln wird. Nur einiges besonders Beachtenswerte sei kurz erwähnt. Über moralische Bildung sagt er: Sittlichkeit ist die Hauptbedingung aller Glückseligkeit; deshalb muß sittliche Bildung ewig der wichtigste Gegenstand der Erziehung bleiben. Die Erziehung zur Sittlichkeit erfordert religiöse Beihilfe; der Mensch muß für den Glauben gewonnen werden, daß das Sittlichgute zugleich auch das Physischbeste sei. Dieser Glaube wird durch Hilfe der Religion gewonnen, die uns zur Überzeugung führt, daß wir ohne innere Würdigkeit keinen Anspruch auf Glückseligkeit haben; daß ein höchstes Wesen vorhanden ist, das die moralische und physische Welt beherrscht, und daß wir als seine unsterblichen Kinder berufen seien, auf dieser Erdenwelt uns möglichst zu veredeln und dadurch für ein höheres und seligeres Leben zu reifen.

Über die Stellung und Aufgabe der Kirche zur öffentlichen Erziehung äußert sich Stephani in folgender Weise: Die Kirchen sind notwendig, weil Sittlichkeit die höchste Bestimmung des Menschen ist, weil der Mensch in der Erkenntnis seiner Pflichten immer weiterer Nahrung benötigt, und endlich, weil er der Kraft der Religion zur Herrschaft über die Sinnlichkeit bedarf und dann, wenn er sich auf unsittliche Wege verirrt, Bruderhilfe braucht, die ihn mit Engelsliebe auf den Pfad der Tugend zurückführt. Wenn es Pflicht ist, dem physisch-notleidenden Bruder Hilfe und Rettung anzubieten, so ist es auch gebaten, Hilfs- und Rettungsanstalten für moralisch Notleidende zu errichten und solche mit der Kirche als integrierenden Teil zu verbinden. Dabei geht Stephani allerdings von dem Grundsatze aus, daß unsere Kirchen nichts anderes sein dürften, als öffentliche Anstalten für die sittlich-religiöse Pflege des Volkes. Darum will er die kirchlichen Korporationen als integrierende Teile des Staatsverbandes unter die Leitung und Aufsicht des Ober-Erziehungskollegiums gestellt wissen. Wie dies ins Werk zu setzen sei, setzt er auseinander und glaubt, daß es bei der protestantischen Kirche keinen ernsten Schwierigkeiten begegne, während er zugiebt, daß die katholische Kirche nach ihrem Prinzip nicht geeignet sei, je in ein solches Verhältnis zum Staate gebracht zu werden. Wir erachten es auch bezüglich der protestantischen Kirche nicht für durchführbar und brauchen uns deshalb auf die Frage, ob es wünschenswert sei, gar nicht einzulassen. Übereinstimmen wird man aber mit Stephani, daß, weil doch die Menschen nicht zu voller Glaubenseinigung geführt werden könnten, im Staate jedem Glaubensbekenntnisse volle Berechtigung zugestanden werden müsse.

Ganz entschieden ist Stephani für die allgemeine Volksschule und gegen Trennung der Kinder nach Stand oder Besitz der Eltern. Die Elementarschulen sind sich in einem gut organisierten Staate, der kein Kind absichtlich vernachlässigen darf, völlig gleich. Das Kind des Tagelöhners hat ebenso wie das Kind des Fürsten gerechten Anspruch darauf, daß man ihm in allem wohlthätig zu Hilfe komme, was zu seiner Grundbildung gehört, um dereinst ein vortrefflicher Mensch und achtungswürdiges Mitglied der Staatsbürgerschaft zu werden.

Es kann deshalb auch kein wesentlicher Unterschied zwischen den Elementarschulen in der Stadt und auf dem Lande sein: ebensowenig sind die vornehmen Stände berechtigt, für ihre Kinder abgesonderte Elementarschulen zu verlangen; denn die Kinder aller Klassen haben gleiches Bildungsbedürfnis. Wo die Eltern der besseren Stände sich deshalb nach besseren Schulen umsehen, weil die Elementarschulen ungenügend sind, da muß der Staat für gemeinsame gute Schulen sorgen, damit endlich der große Abstand an humaner und ziviler Bildung falle, der zwischen den verschiedenen Klassen der Staatsbürger noch stattfindet, und der in der schlechten Beschaffenheit der Elementarschulen seinen ersten Grund hat. Der Staat muß darauf hinarbeiten, diese Scheidewand einzureißen und zwar dadurch, daß alle Stände möglichst humanisiert und zivilisiert werden.

Stephani geht ausführlich darauf ein, wie das öffentliche Erziehungswesen von der Volksschule an bis zur Hochschule in seinen verschiedenen Veranstaltungen einzurichten sei, ebenso auf die einzelnen Unterrichtsfächer für die verschiedenen Schulgattungen, auf die Lehrmethode, Lehrbücher, Schuldisciplin u. s. w. Wir wollen daraus nur einiges besonders Interessante mitteilen. Zunächst sei erwähnt, daß Stephani fordert: Waisenanstalten, Nachhilfeschulen für Vernachlässigte, Schulen für Taubstumme, Blinde, ferner öffentliche Bibliothelen und Leseanstalten selbst auf den Dörfern. Etwas näher treten wollen wir seinen Erörterungen über die Notwendigkeit einer ausreichenden Bildung für die bürgerlichen Stände, wobei er auch die Gymnasien mit ihrem einseitigen altsprachlichen Unterricht kritisch unter die Luve nimmt, sodann seiner Forderung einer zweckmäßigeren und weitergehenden Ausbildung des weiblichen Geschlechts.

Je mehr dem Staate daran gelegen sein muß, daß alle bürgerlichen Gewerbe zur höchsten Vollkommenheit gebracht werden möchten, um so notwendiger ist es, daß man von nun an mit eben der Achtsamkeit und eben dem Eifer für zweckmäßige Bildung der dem Nährstande sich widmenden Jünglinge sorge, wie für die Bildung jener, die sich zu Staatsdienern brauchbar machen wollen. Es kann mit gar nichts entschuldigt werden, daß man bis jetzt von Staats wegen sich nur der letztgenannten Jugend annahm, dagegen die weit größere Masse der Jugend, die zum Nährstande gehört, von der öffentlichen Fürsorge ausschloß. Wahrlich, nirgends fühlt man mehr, wie unvollkommen unsere Staatshaushaltung noch beschaffen ist, als hier, wo das allergrößte Interesse so lange ohne Berücksichtigung bleiben konnte! Dabei vertritt Stephani die Anschauung, daß bei zweckmäßiger Organisation der bestehenden höheren Schulen nicht zweierlei Anstalten nötig wären und so große Kosten und Menschenkräfte erspart werden könnten. Mit Ausnahme der alten Sprachen wären die für die künftigen Staatsbeamten und die bürgerlichen Erwerbstände nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten nahezu die gleichen. Die alten Sprachen könnten für die derselben bedürfenden Schüler in besonderen Stunden gelehrt werden, während es bei der Gesamtheit der Schüler zu einer vollendeten Menschen- und Bürgerbildung käme. Die erste Stelle unter den Lehrfächern räumt Stephani der deutschen Sprache und Litteratur ein und findet es unverzeihlich, daß diese in den herkömmlichen Gymnasien ganz vernachlässigt würde. Durch solche gemeinsame Bildmg würden die mittleren Stände der Gefahr entrissen, daß ihnen die Bildung zu karg zugemessen werde, während die gelehrten Schulen von jenem scholastischen Wuste gesäubert würden, der noch aus einer Zeit stamme, da man unter Gelehrsamkeit das verstand, was nur wenige wußten. Ob dieser Kundgebung wurde Stephani hart angeklagt und ihm richtiges Verständnis für den Wert unserer üblichen Gymnasialbildung abgesprochen, so noch in Schmids Päd. Encyklopädie. Wer aber die neuesten Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Mittelschulwesens verfolgt hat, wird im Gegenteil staunen, daß Stephani den gewiß richtigen Gedanken der Einheitsschule schon vor bald hundert Jahren faßte, wenn auch nicht mit der Klarheit, in der er heute verfochten und in den Reformgymnasien praktisch zu verwirklichen gesucht wird.

Daß den Mädchen in der Elementarschule die gletche Bildung zu teil werden solle wie den Knaben, verstand sich von selbst; darüber hinaus war jedoch die Ausbildung des weiblichen Geschlechts noch sehr vernachlässigt; nur ausnahmsweise war dazu Gelegenheit geboten, bei den Katholilen in klösterlichen Anstalten, bei den Protestanten in spärlich vorhandenen Privatinstituten. Stephani stellt es als Forderung der Gerechtigkeit hin, daß der Staat auch über die Elementarschule hinaus

für das weibliche Geschlecht ebenso Gelegenheit für Fortbildung schaffe, wie er es bereits für das männliche gethan. Man denke vielfach zu gering von der Notwendigkeit besserer Frauenbildung; auch das Weib sei Staatsbürgerin und müsse die entsprechende Vorbildung nicht nur nach rein menschlicher und bürgerlicher Seite, sondern auch nach Seite seines besonderen Berufes erhalten. Letzterer ist ein dreifacher: das Weib hat die Hauswirtschaft zu besorgen, dann soll es dem Manne eine vertraute Freundin sein, und endlich fällt ihm die wichtigste Aufgabe in der Kindererziehung zu. Für diese dreifache Bestimmung ist das Weib vorzubilden. Dabei scheidet Stephani die Anstalten, durch die diese Bildung gewährt werden soll, in zwei Klassen, einmal für Jungfrauen, die wenig Zeit zu dieser Ausbildung haben, und dann für jene, die längere Zeit darauf verwenden können. Für die Mädchen der ersten Klasse soll überall, auch auf dem Lande, wenigstens an den Sonntagen Gelegenheit zur Fortbildung gegeben werden, bei der Lehrer und Pfarrer zusammen zu wirken hätten. Daneben sei auch Unterweisung in weiblichen Arbeiten u. s. w. erforderlich, welche durch eine geeignete Frauensperson, wenn möglich die Lehrerfrau, zu geben sei. Dabei regt Stephani einen sehr fruchtbaren Gedanken an, nämlich, daß Lehrer- und Pfarrerfrauen sehr verdienstlich wirken könnten, wenn sie eine Anzahl Mädchen im eigenen Haushalt in die Besorgung des Hauswesens, besonders der Küche einführen würden, ein Gedanke, der heute noch höchster Beachtung wert ist.

Höhere Jungfrauenschulen seien dort zu errichten, wo sich ein Bedürfnis dafür geltend mache. Nicht Künste und Wissenschaften sollen da gelehrt werden, um damit in der Welt zu glänzen; aber das sollten die Mädchen lernen, was sie verständiger, gefühlvoller, reifer, namentlich was sie zur Erfüllung ihres Berufes im Kreise des Familienhauswesens vollkommen tüchtig mache. Vor allem müsse die Muttersprache gründlich erlernt sein, die französische Sprache möchte Stephani beseitigt wissen, glaubt aber, daß man der Modeforderung gegenüber dagegen zur Zeit nicht aufkommen werde. Freilich betrieb man damals das Studium der modernen Sprachen weniger zum Zwecke allgemeiner Bildung, als zu Konversationszwecken. Zur ästhetischen Bildung verlangt Stephani Musik, Zeichnen, Tanzen. Worauf der höchste Bedacht genommen werden müsse, das sei die sittliche Bildung, um so mehr, als das Weib dem nachwachsenden Geschlechte die tiefste Achtung und das sorgsamste Gefühl für das Gute in das Herz zu pflanzen habe. Für diese Bildung soll eine Zeit von drei Jahren nach Erfüllung der Werktagsschulpflicht, also die Zeit vom 14. bis 17. Lebensjahre, verwendet werden. Uns erscheinen diese Forderungen freilich recht bescheiden; allein zu jener Zeit blieben selbst diese meistens nach fromme Wünsche.

Stephani fühlte ganz gut, daß seine Ideen erst in der Zukunft in Wirklichkeit umgesetzt werden könnten. Im Schlußworte zum besprochenen Werke sagt er, er habe in manchen Stücken künftigen Jahrhunderten vorgegriffen, in denen erst die Überzeugung von der Notwendigkeit der angegebenen Hilfsmittel zur Erreichung des großen Menschheitszweckes reifen werde.

2. Von den schriftstellerischen Erzeugnissen Stephanis gehören die zwei bedeutendsten dem Gebiete der **pädagogischen Wissenschaft** im engeren Sinne an: Handbuch der Erziehungskunst nach der bildenden Methode und Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode, beide in der Form von Vorlesungen für Volksschullehrer bestimmt und erst nach des Verfassers Ruhestandsversetzung herausgegeben, das erstgenannte 1836, das andere 1835. Da, wie Stephani selbst ausspricht, die Erziehungskunst einen höheren Rang einnimmt als die Unterrichtskunst, weil es keine höhere Aufgabe giebt, als aus den Menschen gerechte, gute, wahrhaft fromme Wesen zu bilden*), so besprechen wir das Buch über Erziehung zuerst. Wenn Stephani auseinanderhält, daß die Unterrichtskunst sich lediglich mit der Ausbildung der Denk- und Erkenntniskraft zu befassen habe, die Erziehungskunst dagegen mit einer anderen Grundkraft des menschlichen Geistes, nämlich des Willens, so folgt er den damals geltenden Anschauungen der Psychologie und trennt deshalb Erziehung und Unterricht nicht bloß in der Theorie, sondern auch in der Praxis. Sich auch als Erzieher auszubilden seien die Lehrer schuldig 1. den Eltern, die in der Regel weder die Befähigung noch die erforderliche Zeit zur Erziehung ihrer Kinder hätten; 2. dem Staate, der sie als Jugend-

*) Damit sind die Vorwürfe widerlegt, die von mancher Seite, so noch von Klemm, gegen Stephani erhoben wurden, er habe die Erziehung hinter den Unterricht zurückgestellt.

bildner angestellt habe, und zu dessen Gedeihen die Begründung einer besseren Moralität des Volkes und der Beamten unerläßlich sei; 3. unserem deutschen Vaterlande und der ganzen Menschheit. Wie das Herz im menschlichen Körper bestimmt sei, die Lebenssäfte überall hin zu leiten, so habe Deutschland, im Herzen Europas gelegen, die Aufgabe, den höheren Nahrungsstoff des Geistes, die Strahlen moralischer Erleuchtung über die anderen Gebiete unseres Erdteils und durch diese über die ganze Erde zu verbreiten. Nur bessere moralische Erziehung könne Deutschland, unseren Weltteil, die Menschheit retten gegenüber einer übermäßigen Richtung auf das Irdische und Vergängliche, die in den Zeitverhältnissen ihren Ursprung habe, in der zunehmenden Übervölkerung bei der jüngst aufgekommenen Gewerbefreiheit, der Zerstückelung der Landgüter und Überfüllung mit Fabriken, so daß bei höheren Abgaben und gesteigerten leiblichen Bedürfnissen die Familienhäupter kaum wüßten, wie sie für dies alles Rat schaffen könnten.

Als oberstes Prinzip der Erziehung stellt Stephani auf: Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, das seinen Willen nach den Vorschriften der Vernunft selbstthätig so gebrauchen lernen soll, wie es seine höchste Bestimmung erfordert. Diese höchste Bestimmung sieht Stephani nun nicht mehr, wie in seinem System der öffentlichen Erziehung in Glückseligkeit, sondern in Seligkeit, und er betont ausdrücklich den großen Unterschied zwischen Glückseligsein und Seligsein. Um zur seligen Zufriedenheit mit der Außenwelt und unseren Schicksalen zu gelangen, sollen wir Gott, den weisen und guten Regenten des Weltalls, kennen lernen, ihn von ganzem Herzen lieben und ihm freudig vertrauen. Um mit uns selbst zufrieden zu werden, müssen wir die göttlichen Gebote treulich befolgen, stets gerecht, gut und fromm sein. Dabei geht Stephani von dem Grundsatze aus, daß, da der Mensch überhaupt ein freies Wesen sei, dem das Recht der Selbstbestimmung zukomme, auch schon der Zögling als solches zu betrachten und zu behandeln sei; darum stellt er als erste Erziehungsregel auf: Achte und behandle deinen Zögling als Menschen, als ein mit Vernunft zur eigenen Leitung seines Willens begabtes Wesen. Neben dem Gebiete der Freiheit besteht, wie für jeden Menschen, so noch mehr für die Jugend ein Gebiet des Zwangs, doch darf dadurch das Menschenrecht nicht verletzt werden. Nur wenn der Zögling die Grenzen seiner Freiheit überschreitet, ist er in dieselben durch Zwang zurückzuführen. Nicht einmal zur Erfüllung einer Pflicht soll der Mensch gezwungen werden; denn auch die gute Handlung verliert ihren Wert, wenn sie nicht aus freiem Entschlusse hervorgeht. Es sind deshalb die Zöglinge so zu leiten, daß sie aus eigenem Antriebe auf ihrem freien Gebiete stets so handeln lernen, wie es die Vernunft jedem damit begabten Wesen vorschreibt. Wie aber Stephani unterläßt, die Grenze zwischen dem Gebiete der Freiheit und des Zwanges klar zu ziehen, so übersieht er auch, daß die Vernunft, nach der jeder einzelne sein Handeln bestimmen soll, immer etwas Subjektives ist und somit der Willkür der freieste Spielraum gewährt würde.

Wie Stephani schon früher (1827) in seiner im übrigen höchst beachtenswerten Schrift: Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Teil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse, in Vorschlag gebracht, so führt er auch in der 6. Vorlesung seine eigentümliche Idee von der Selbstgesetzgebung in der Schule aus. Gerade diese durch die Zöglinge selbst herzustellende rechtliche Ordnung betrachtet er als die praktische Grundlage aller moralischen Bildung. Er will nicht nur die Schulgesetze für das Schulleben durch die Schüler selbst festgestellt wissen, sondern diesen auch deren Handhabung übertragen, indem er durch freie Wahl der Schüler sog. Friedensrichter aufstellen läßt, die bei Verfehlungen, bezw. Anklagen über Schuld oder Unschuld zu befinden haben sollen. Er behauptet, daß diese von ihm in der Schule zu Gunzenhausen eingeführte Einrichtung sich erprobt habe. Es mag ja unter seiner energischen Leitung gegangen sein, auf wie lange, wissen wir nicht. Von keiner Seite fand dieser Gedanke Zustimmung, viel weniger praktische Durchführung. Man wird ihn auch für verfehlt und undurchführbar erklären dürfen.

Das Handbuch der Unterrichtskunst bildet den Übergang von den mehr der pädagogischen Theorie zugewandten Schriften Stephanis zu denen über Schulpraxis. In der Vorrede äußert sich Stephani über sein Verhältnis zu Pestalozzi und Niemeyer: Ich hätte gewiß für Verbesserung unseres gesamten deutschen Schulwesens nach ungleich mehr wirken können, wenn nicht zu gleicher Zeit mit mir zwei bedeutende Männer als Schulreformatoren auf-

getreten wären. Der eine war Peſtalozzi, welcher durch das Feldgeſchrei, er habe die unfehlbaren Mittel zur vollendeten Menſchenbildung entdeckt, eine geraume Zeit die Augen der Welt nur nach dem Alpenlande richtete. So unverwerflich die Grundſätze waren, von denen auch er als Reformator ausging, und die ihm als Herold derſelben einen bleibenden Namen erwarben, ſo ungenügend zeigten ſich bekanntlich ſeine Verſuche zu ihrer praktiſchen Ausführung. Daher kommt es, daß ſeine Lehrarten nur eine vorübergehende Erſcheinung waren und die meinigen bei vielen nicht nur den Vorzug erhielten, ſondern daß ſie ſelbſt in der Schweiz ſich geltend zu machen angefangen haben. Der zweite Reformator, der meiner pädagogiſchen Wirkſamkeit als Schriftſteller hemmend in den Weg trat, war Niemeyer, ein Mann von großen Talenten und umfaſſender Gelehrſamkeit. — Ob wir gleich perſönliche Freunde waren, ſo trat er doch in den weiteſten Kreiſen ſeiner Anhänger, bei denen er als der einzige Ratgeber galt, meiner Mitwirkſamkeit, wo nicht feindlich, doch hemmend entgegen. Stephani beſchwert ſich dann darüber, daß ſeiner Schriften in Niemeyers Erziehungswerke gar nicht gedacht ſei, obwohl doch ſein Syſtem der öffentlichen Erziehung Niemeyer veranlaßt habe, ſein anfänglich nur aus einem Bande beſtehendes Buch auf drei Bände zu erweitern. So kam es, fährt Stephani fort, daß meine bildende Methode, ob ſie gleich auf alle Zweige des Unterrichts ſich erſtreckt, nur zum kleinſten Teile den Lehrern meines deutſchen Vaterlandes bekannt und damit ein neuer Beleg zu dem alten Ausſpruche geliefert wurde: Auch Schriften haben ihre Schickſale.

In der einleitenden Vorleſung weiſt Stephani hin auf die Wichtigkeit des Lehrerberufes, da die Lehrer der Volks- und Bürgerſchulen durch beſſere Bildung der Jugend den Grund zum beſſeren Gedeihen der Menſchheit zu legen hätten. Unterrichten ſei eine Kunſt, eine Fertigkeit, etwas zur Wirklichkeit zu bringen. Der Lehrer habe es aber nicht mit Sachen zu thun, wie andere Meiſter, ſondern mit Perſonen, mit ſelbſtändigen Weſen, die ein eigenes, hoch über dem Sachreiche ſtehendes Reich bildeten. Der Menſch, ſagt Stephani, iſt ein denkendes und handelndes Weſen. Seine Denk- und Erkenntniskraft, gemeinlich auch Verſtand genannt, kunſtmäßig üben, heißt unterrichten im engeren Sinne des Wortes, wie ſeinen Willen üben, daß er ſtets die Vorſchriften der Vernunft vor Augen hat, erziehen heißt. Welches das wichtigere Geſchäft für die Menſchenbildner ſei, iſt nicht ſchwer zu beſtimmen. Vernünftig handeln ſteht höher als Wiſſen, und letzteres verhält ſich zum erſteren wie Mittel zum Zwecke. Zu jeder Kunſt gehört eine natürliche Anlage, weshalb man auch vom Lehrer ſagen kann wie vom Dichter: er wird geboren. Dieſe Anlage ſpricht ſich vornehmlich durch Liebe für Menſchenbildung aus. Wem dieſe mangelt, der hat keinen Beruf zum Menſchenbildner, und er wird kein Meiſter ſeiner Schule, ſondern nur ein Schulknecht werden. So wie aber zu jeder Kunſt eine gewiſſe Wiſſenſchaft gehört, ſo auch zur Unterrichtskunſt, und zwar eine weit umfangreichere als man gewöhnlich glaubt. Wer vorzügliche Menſchen bilden ſoll, muß ſelbſt ein vorzüglich gebildeter Menſch ſein. Er muß nicht nur den Lehrſtaff für allgemeine Menſchen- und Bürgerbildung inne haben, ſondern dieſen auch für den Unterricht zu ordnen verſtehen und wiſſen, wie er ihn für die Bildung der Jugend am beſten verwenden könne. Der Lehrer muß über folgendes klar ſein: 1. was habe ich zu lehren, 2. wie muß ich es lehren? Dieſe zwei Fragen werden in den folgenden Vorleſungen beantwortet. Die Zöglinge ſollen kennen lernen die Welt, die ſichtbare, die durch die Sinne aufzufaſſen iſt, und die unſichtbare, zu deren Erkenntnis uns die Vernunft führt. Die Einführung in die unſichtbare Welt führt uns zur Gotteserkenntnis (Religion); bei der Erkenntnis der ſichtbaren Welt kommt in Betracht: Vaterlands-, Welt- und Himmelskunde, der Menſch ſelbſt; Menſchenkunde und Geſchichte; dabei fordert Stephani auch Kenntnis der Staatsverfaſſung und der hauptſächlichſten Geſetze, eine Forderung, deren Erfüllung erſt unſere Gegenwart näher getreten iſt. Notwendig iſt die Ausbildung in der Sprache als des für unſere Wirkſamkeit in der Geiſteswelt nötigen Organs, mittelſt deſſen allein wir mit unſeren Mitmenſchen in Wirkſamkeit treten, und durch das wir auch bildſam auf unſern eigenen Geiſt wirken ſollen. Da alle Erſcheinungen in der Welt und im Menſchenleben ſich uns im Raume und in der Zeit darſtellen, ſo müſſen auch Maß und Zahl Gegenſtände des Unterrichts ſein. Auch in das zwiſchen der geiſtigen und körperlichen Welt liegende Reich des Schönen iſt der Schüler einzuführen durch Redekunſt (Poeſie), Geſang, Zeichnen und Schönſchreiben. Schließlich faßt Stephani die Unterrichtsfächer der

Volksschule in folgende sieben Wörter zusammen: Sprache, Zahl, Maß, Natur, Mensch, Gott, Kunst.

Von weit größerer Wichtigkeit als der Lehrstaff ist die Art und Weise, wie dieser beim Unterrichte behandelt wird. Es kommt bei einem bildenden Unterrichte in erster Linie nicht auf Aneignung von Wissen, sondern auf Wirkung und Stärkung der Geisteskraft an. Die Aneignung des Wissens darf keine bloß empfangende, am wenigsten blaß gedächtnismäßig beigebrachte sein, sondern sie muß auf selbständige Weise geschehen. Gedächtnismäßiges, blindes Auffassen ohne Anregung der Denkkraft ist eine seelenverderbende Lehrart. Als obersten Grundsatz des Unterrichts weist Stephani auf den von ihm schon im System der öffentlichen Erziehung (s. oben S. 870) aufgestellten hin, der so oft wiederholt werden müsse, bis er zur allgemeinen Anerkennung gelangt sei. Wie nach diesem Grundsatze jeder einzelne Unterrichtsgegenstand zu behandeln sei, führt Stephani in den Vorlesungen 4—11 eingehend aus. Wir können auf eine Besprechung verzichten, zumal darauf im folgenden Abschnitte zurück zu kommen ist; nur dem Schlußworte sei einiges entnommen: Will denn auch Gott, daß die ganze Menschheit mit der Zeit zu einer allseitigen und verständigen Bildung gelange? Gewiß, und darum ist darnach zu streben für uns eine religiöse Pflicht. Gott will, daß allen Menschen geholfen werde und sie durch Erkenntnis der Wahrheit zur vollen Ausbildung ihrer Kräfte und dadurch zu immer höherem Wohlsein gelangen. In der Elementarschule muß der Anfang mit einer genügenden Menschenbildung gemacht, hier der Grund gelegt werden. Gelingt dies, dann müssen die Lehrer der höheren Schulen weiter bauen, wenn sie sich nicht von den Elementarlehrern in Schatten gestellt sehen sollen. Stephani fügt bei, daß er seiner Zeit als Schulrat die Lehrer an Studienanstalten zur Verdoppelung ihres Fleißes mahnen mußte, weil die Volksschullehrer ihre Zöglinge in der allgemeinen Menschenbildung weiter gebracht hätten, als sie die ihrigen. Er stellt den Volksschullehrern das Zeugnis aus, daß er bei keinem Stande den guten Willen in so reichlichem Maße angetroffen habe, und schlägt dies um so höher an, weil die meisten erst durch ihr späteres Privatstudium zu jener Geistesbildung gelangt seien, die sie zu geistbildendem Unterrichte befähigt habe. Auch der Hoffnung giebt Stephani Ausdruck, daß die Staaten (d. i. die Regierungen) endlich einsehen müßten, daß jeder Zuwachs an Geisteskraft eines Volkes zugleich ein Zuwachs an Staatskraft sei. Er verkennt aber nicht, daß die Bildungsbestrebungen von zwei nicht zu verachtenden Feinden bekämpft würden, von den Ignoranten, deren es viele selbst unter den Schulaufsehern gebe, und an denen sich das Wort bewähre, daß jede Kunst an Unwissenden ihren natürlichen Feind haben, sodann von den aristokratisch Gesinnten, die sich zu der Meinung bekännten, daß ein dummes Volk leichter zu regieren sei als ein gebildetes. Um solchen Feinden keinen Anlaß zur Befeindung zu bieten, giebt Stephani den Lehrern den Rat, von ihrem Unterrichte und den Grundsätzen, nach dem sie ihn erteilen, möglichst wenig zu sprechen, sondern statt dessen zu handeln; je mehr sie ihre Wirksamkeit im stillen übten, desto mehr würden sie sich derselben zu erfreuen haben. Wenn sie trotz aller Hindernisse ihren Weg mutig gingen, würde ihr Stand immer größere Bedeutung in den Augen der Welt und eine immer freiere Stellung im Staatshaushalte erlangen und ihnen selbst schließlich auch ein ihrem Verdienste entsprechender, sie vor Nahrungssorgen schützender Gehalt zuteil werden. Diese Erwartung hat sich erst in jüngster Zeit, und da vielfach in noch recht bescheidener Weise erfüllt.

3. Wie fruchtbar und erfolgreich immer Stephanis schriftstellerische Thätigkeit war, sein Hauptverdienst liegt doch, wie bei Graser und Hergenröther auf seite der **praktischen Wirksamkeit** in dem Gebiete der Schule. Durch seine Berufung nach Castell 1775 wurde er mitten in das Schulleben gestellt. Er ging, wie bereits mitgeteilt, nicht nur an eine durchgreifende Verbesserung der äußeren Schulverhältnisse, sondern trat auch mit Thatkraft und Geschick der Hebung des Schulbetriebs selbst näher. Da er in diesem sehr mangelhafte Zustände vorgefunden hatte, namentlich eine durchaus mechanische Lehrweise, so legte er hier vor allem die bessernde Hand an. Zunächst gestaltete er den Anfangsleseunterricht insofern um, als er an Stelle der noch allherrschenden Buchstabier- die Lautiermethode einführte. Zu dem Ende bearbeitete er eine Fibel (veröffentlicht 1802), der eine Anleitung zum Gebrauche: Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, den Kindern das Lesen zu lehren folgte (1803),

sowie eine Stehende Wandfibel (1804). Die Anleitung zum Lesenlehren gab er später in erweiterter Form heraus als: Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lesemethode (1814), gleichwie eine Fibel für Kinder von edler Erziehung nebst einer genauen Beschreibung seiner Methode für Mütter, die sich die Freude verschaffen wollen, ihre Kinder in kurzer Zeit lesen zu lehren. Stephani schreibt sich selbst in bestimmtester Weise das Verdienst zu, Erfinder der Lautiermethode zu sein, die er darum stets als „seine" Methode bezeichnet, so noch im Handbuch der Erziehungskunst (S. 126), und viele pädagogische Schriftsteller schreiben ihm dieses selbst bis auf den heutigen Tag noch nach. Wer aber nur einigermaßen mit der Geschichte des elementaren Leseunterrichts bekannt ist, weiß, daß Stephani in der Forderung, das Buchstabieren durch das Lautieren zu ersetzen, gar manche Vorgänger hatte, darunter ein fränkischer Landsmann von ihm, der Schulrektor Val. Ickelsamer in Rothenburg ob der Tauber (um 1530), der, soweit wir wissen, zuerst gegen das Buchstabieren auftrat, sowohl in seiner Teutschen Grammatica als in einer besonderen Schrift „die recht weis auffs kürtzist lesen zu lernen", sodann der Münchener Hofsänger Franz Xaver Hofmann, der in einem 1780 herausgegebenen Buche die Lautiermethode ausführlich darlegte. Von ihm ist es unzweifelhaft, daß er aus sich selbst durch die Nachhilfe, die er seinen eigenen Kindern im Anfangsunterrichte gab, das Widersinnige des Buchstabierens erkannt und unterstützt durch seine Gesangskunst, auf das Lautieren kam; denn die pädagogische Litteratur war ihm ein ganz fremdes Gebiet. Ob aber ein in dieser so bewanderter Mann wie Stephani von den einschlägigen Schriften ohne alle Kenntnis geblieben sein sollte, dürfte wohl bezweifelt werden. Doch ist nicht ausgeschlossen, daß Stephani von sich aus auch auf die Lautiermethode kam. Wie dem aber auch sei, ein großes Verdienst muß Stephani für alle Zeit zuerkannt werden, nämlich, daß er der Lautiermethode durch seine Fibeln und die dazu gegebenen Anleitungen, sowie durch seine amtliche Stellung zum Durchbruche verholfen und deren allgemeine Einführung zuerst in Bayern und dann in anderen deutschen Ländern bewirkt hat. Er darf demnach, wenn auch nicht als Erfinder, so doch als Begründer der Lautiermethode bezeichnet werden, und wir geben ihm vollkommen recht, wenn er (Unterrichtskunst, S. 126) meint, die Einführung der Lautiermethode verdiene mehr Ehre, als ihre Erfindung, weil jene zur Überwindung aller Anstände weit mehr Mühe koste, als ihm letztere verursacht habe. Beweis dessen ist der Münchener Hofmann. Nachdem er im Privatunterricht mit seiner Methode die besten Erfolge erzielt hatte, wandte er sie bei einer ihm zur Verfügung gestellten Klasse an. Die vor einer staatlichen Kommission abgehaltene Prüfung erregte Aufsehen; aber man sagte, die Methode möge ja für Stadtkinder zuläßig sein, sei aber untauglich für Landschulen. Daraufhin überließ ihm ein adeliger Gutsherr eine Dorfschule für einen Versuch und gewährte die Mittel, daß die Schüler nach der Hauptstadt kommen konnten. Auch da waren die Leistungen überraschend. Doch mußte es bei dem Versuche bleiben, einmal weil die damaligen Lehrer von der Neuerung nichts wissen wollten, und weil der damals allgewaltige Braun, der ja selbst neue A-B-C-Bücher nach der Buchstabiermethode verfaßt und eingeführt hatte, ihr entschieden widerstrebte. Stephani hielt sich fest überzeugt, durch die Lautiermethode jeden Mechanismus aus dem ersten Leseunterrichte entfernt und auch diesen nach der „bildenden Methode" umgestaltet zu haben, und doch hatte er an Stelle des alten nun einen neuen, wenn auch weniger fühlbaren Mechanismus gesetzt. Verfasser dieses weiß sich dieses Leseunterrichtes aus eigener Jugend noch recht gut zu entsinnen. Erst mußten alle Vokale einschließlich der Diphthonge gelernt werden, dann kamen die Konsonanten. Hierauf wurde jeder einzelne Konsonant mit sämtlichen Vokalen und zwar immer in der gleichen Reihenfolge verbunden: a, ä, e, i, o, ö, u, ü, ai, ei, au, äu, eu, zuerst durchgehends als Anlaut, dann als Auslaut. Die Reihenfolge der Vokale hatten wir Jungen bald im Gedächtnisse, so daß wir die ganze Reihe mit dem Konsonanten verbunden auswendig herunterſagen konnten, z. B. ma bis meu, und so durch alle Konsonanten fort bis z; dann am bis eum, auch durch alle Konsonanten bis z. Da diese Lautverbindungen zum weitaus größten Teile sinnlos waren (az, auz, ɔc., ra, ro, ɔc.), so wurden Selbstthätigkeit und Denken nicht gefördert, sondern eher unterdrückt. Auch die folgenden Übungen, die aus zusammenhängenden und dem jugendlichen Verständnisse meist noch fern liegenden Wörtern bestanden, waren trocken und nicht im mindesten geistanregend.

Erst als kleine Sätzchen kamen — ich er-

innere mich noch heute des ersten: Ich bin dir gut, und du bist mir auch gut — freute uns das Lesenlernen. Gerade in Bayern trug Stephanis Lautiermethode die Schuld, daß die fast gleichzeitig von Graser begründete Schreiblehrmethode nicht aufkommen konnte, und zwar deshalb nicht, weil Stephanis Fibel vom bayerischen Centralschulbücherverlag angenommen war, und bei dem für diesen geschaffenen Schulbüchermonopol in den Schulen des Landes ausschließlich gebraucht werden durfte. Sie hat denn auch viele hundert Auflagen erlebt. Erst mit dem Falle dieses Monopols (nach 1848) gewannen bessere Methoden rasch Eingang. Man entschuldige diese Abschweifung: sie soll darthun, wie nachteilig auf dem Gebiete des Unterrichts Monopolwesen und Methodenzwang wirkt, und wie auch Besseres, wenn es in der Fortentwickelung gehemmt wird und der Erstarrung verfällt, ins Schlimme umschlägt.

Nach der bildenden Methode bearbeitete Stephani auch den vom Leseunterricht getrennten genetischen Schreib- und den Rechenunterricht. Da er selbst zugiebt, hierin nichts Neues erfunden, sondern nur darnach gestrebt zu haben, das Vorhandene zu verbessern und zu vervollkommnen, so können wir uns ganz kurz fassen. Aus dem Schreibunterrichte will Stephani die Kopiermethode, das mechanische Nachmalen von Vorlagen, verbannt wissen, und er fordert die Lehrer auf, diese dem Feuer zu übergeben. Auch soll man nicht aus allen Schülern Kalligraphen bilden wollen, weil dazu nicht jeder Talent habe. Im Rechenunterrichte hat er schon für die Elementarstufe einen Fortschritt angebahnt, von dem er glaubt, „den Mechanismus beim Rechnen völlig vernichtet zu haben", das sog. Ponderieren, d. h. Zahlenmessen oder Zerlegen der Zahlen nicht nicht nur in ihre Einheiten, sondern auch in die verschiedenen Zahlengruppen. Nur verbindet er dieses Zerlegen nicht mit dem Zusammensetzen der Zahlen, sondern läßt es als sog. sechste Spezies der ersten, dem Numerieren folgen. Beim Numerieren verfährt er auch nach der üblichen Weise, daß er aus den Einheiten die Zahlen bis zehn bilden läßt, sodann nach dem ersten Zehner die weiteren bis zum Hunderter, ebenso aus diesen die Tausender und so fort bis zur Million. Dann erst kommt das Ponderieren, sodann die anderen vier Spezies, getrennt in der üblichen Reihenfolge. Zur Veranschaulichung sollen ausschließlich die Finger und Hände dienen. Daß er erst das Zahlenrechnen (Kopfrechnen) bis zu sehr schwierigen Aufgaben durchführt, ehe er das Zifferrechnen gestattet, erklärt sich daraus, daß er dem damals üblichen mechanischen Rechnen mit Ziffern ein Ende machen wollte. Dem ersten Kursus (Kopfrechnen) folgt der zweite: Zifferrechnen, und diesem der dritte: bürgerliches Rechnen. In der Wahl der Aufgaben für diesen Kursus bekundet Stephani einen durchaus praktischen Blick, gleichwie er einen methodischen Fortschritt dadurch erzielte, daß er die sog. Regel-de-tri-Aufgaben durch Schluß lösen läßt.

Auf der von ihm betretenen Bahn schritten spätere bayerische Rechenmeister im Ausbau einer praktischen Rechenmethode richtig vorwärts, so Holzapfel in München, Wagner in Altdorf, Heuner in Ansbach.

Den tiefgreifendsten und nachhaltigsten Einfluß auf Verbesserung des Schulwesens übte Stephani in seiner Eigenschaft als Kreisschulrat in Ansbach, trotzdem er mitten aus seiner reformatorischen Thätigkeit durch seinen erzwungenen Rücktritt ins Pfarramt gerissen wurde. Was Graser für das Bayreuther Land, das wurde Stephani für das Ansbacher. In beiden Gebieten war unter der Regierung der letzten Markgrafen das Volksschulwesen sehr vernachlässigt worden, so daß es hinter dem der benachbarten Gebiete der Reichsstädte Nürnberg und Rothenburg, namentlich der Hochstifte Würzburg und Bamberg weit zurückstand. Insbesondere fehlte es an einem genügend vorgebildeten Lehrerstande. Während in Würzburg schon 1740 ein Schullehrerseminar, das erste staatliche in Deutschland, gegründet worden war, in Bamberg 1791, mangelte in den Markgrafschaften jede Veranstaltung für Heranbildung von Elementarlehrern, so daß diese noch vielfach dem Stande der Handwerker, der ausgedienten Soldaten u. s. w. entnommen werden mußten: Erst 1804, da die Fürstentümer Ansbach und Bayreuth bereits seit dreizehn Jahren unter preußischer Herrschaft standen, wurde für Ansbach ein Lehrerseminar gegründet, das aber keine nennenswerten Erfolge erzielte und 1814 einging. An dessen Stelle wurde ein Seminar in Nürnberg eingerichtet (1814), an dessen Organisation Stephani ohne Zweifel mitwirkte. Was ungeachtet dieser ungünstigen äußeren Verhältnisse Stephani für Hebung der Volksschule im heutigen Mittelfranken geleistet, ist staunenswert. Seinem Eingreifen ist es in erster

Linie zu danken, daß die Volksſchulen dieſes Kreiſes bald auf eine ſehr achtungswerte Höhe gehaben wurden, auf der ſie ſich bis heute erhielten; denn die van Stephani ausgeſtreute Saat war auf gutes Erdreich gefallen und hatte wackere und treue Hüter und Pfleger gefunden. Wenn Klemm ſagt, Stephani habe keine Schule gemacht, wamit dach ein geringſchätziges Urteil über ſeine Bedeutung ausgeſprochen werden ſallte, ſa iſt das nicht einmal zutreffend, ſaweit es ſich um die wiſſenſchaftliche Pädagogik handelt, nach viel weniger in Bezug auf nachhaltige praktiſche Wirkſamkeit. In den erſten Jahrzehnten unſeres Jahrhunderts nahm die Pädagogik nach der wiſſenſchaftlichen und praktiſchen Seite einen hohen Aufſchwung durch die auf ein Ziel gerichtete Arbeit hervorragender Geiſter, Peſtalozzi, Stephani, Graſer, Niemeyer, Jean Paul u. a. m. Wieviel Verdienſt da dem einen ader dem anderen der Mitarbeiter zuzumeſſen ſei, läßt ſich ebenſawenig feſtſtellen, als man am Gewäſſer eines Strames nach zu unterſcheiden vermag, was der eine ader andere Zufluß geſpendet hat. Gerade das war ein Glück für unſere Pädagagik, daß die Arbeit ſa vieler tüchtiger Männer in ein Ganzes zuſammenwuchs. Daran hat auch Stephani redlichen Anteil. Ein ſog. „Janertum" möge der Pädagagik fern bleiben, weil es leicht zu Einſeitigkeit, Rechthaberei und Sektiererei führt. Wenn nun Stephani in dieſem Sinne erfreulicherweiſe keine „Schule machte", ſo hatte er doch zahlreiche Schüler, die im Sinne ſeiner pädagogiſchen Grundſätze in der Schule ſelbſt praktiſch mit beſtem Erfalge arbeiteten, und dies iſt dach am Ende die Hauptſache. Zwei dieſer Schüler nennt ſchon Hergang in der Pädag. Real-Encykl.: J. Wolfgang Wörlein und J. M. Herrling. Erſter entfaltete eine außerordentlich fruchtbare ſchriftſtelleriſche Thätigkeit auf verſchiedenen, dach immer mit Erziehung und Schule zuſammenhängenden Gebieten, ſo daß Dieſterweg (Wegweiſer, 4. Aufl.) von ihm ſagt: „Es ſind Rieſenwerke für einen vielbeſchäftigten Volksſchullehrer" (er war nebenbei noch Kantar und Gemeindeſchreiber), „der nur die allergewöhnlichſte Bildung genaſſen hatte" (er hatte nicht einmal ein Seminar beſucht) „und auf dem Lande lebte. Er iſt der Literator unter den deutſchen Valksſchullehrern. Von ihm iſt zu leruen, welche Kenntniſſe ein wiſſenſchaftlich gebildeter Pädagage beſitzen muß im ſtrengſten und umfaſſendſten Sinne des Wortes." Auch er kam wegen ſeines Freimutes in Konflikt mit der Geiſtlichkeit und machte ſich mißliebig nach aben, ſa daß er bis an ſein Ende auf einer Darfſtelle ſitzen bleiben mußte. Unmittelbar praktiſch dagegen wirkte Herrling während 27 Jahre am Lehrerſeminar zu Altdorf, wohin es 1824 van Nürnberg verlegt worden war, zuerſt als Lehrer an der Seminarſchule und an der von ihm gegründeten Privat-Präparandenſchule, dann als Seminarlehrer. Mehr als tauſend jungen Lehrern wurde er ein ſicherer Führer in das praktiſche Schulleben. Noch heute iſt Stephanis Geiſt in den fränkiſchen Schulen nicht erlaſchen, und ein treues Gedächtnis wird dem Manne bewahrt, der als Schulreformator dart zuerſt die Bahn eines zeitgemäßen Fortſchrittes betrat.

Gewiß, im Weſen und Wirken Stephanis finden wir auch Schatten, und gemäß dem Verſprechen, ein wahrheitsgetreues Bild ſeines Lebens und Schaffens zu bieten, haben wir dieſe nicht im mindeſten zu vertuſchen geſucht; ebenſawenig wallen wir ſie rechtfertigen durch den Gemeinplatz, wa Licht, iſt auch Schatten. Doch erklären dürfen wir ſie. Stephani war ein Menſch, und ein Menſch ſein, heißt nach Gaethe ein Kämpfer ſein. Ein Kämpfer war Stephani nach Temperament ſowahl als infolge der Verhältniſſe, unter denen er ſeine Reformgedanken verwirklichen wollte. Wo aber Kampf iſt, fallen Späne ab. Auch irrt der Menſch, ſolange er ſtrebt, und redlich geſtrebt hat Stephani bis zur Schwelle des Grabes, geſtrebt nach Erforſchung der Wahrheit und nach Förderung des Volkswohls durch vernünftige Volksbildung. Was Schlacke war in ſeinem Schaffen, das iſt mit ihm ins Grab geſunken, das echte Gold bleibt unverloren für Gegenwart und Zukunft.

München. G. K. Marſchall.

## Stigmographie, hygieniſch

ſ. Zeichnen, hygieniſch

## Stimmorgan, hygieniſch

ſ. Geſang, hygieniſch

## Stimmungsstörungen

s. Gefühlsstörungen

## Stolz

Im Sprachgebrauche gilt Stolz häufig so viel wie Hochmut, Hoffart, Dünkel, und in diesem Sinne spricht man von National-, Geburts-, Geld-, Amts-, Heiligkeits-, Genie-, Gelehrten-, Vernunft-, Bettel-, Dummstolz u. s. w. Der Stolz vermehrt sich nach Rochefaucould (Maxim. et Pens. Nr. 471) „in dem Maße, als wir Fehler ablegen"; oft aber ist er auch nichts anderes als „die Maske der eigenen Fehler". Solcher Stolz sucht seine Stärke in der würdesüchtigen Steifheit und Gemessenheit des äußeren Gebahrens und in der Geringschätzung der Mitmenschen und gehört in eine Reihe mit Eitelkeit, Affektiertheit, Unverschämtheit und Dummdreistigkeit; er sucht durch Äußerlichkeiten zu ersetzen, was ihm an innerem Werte abgeht, und verdient Verachtung und den Fluch der Lächerlichkeit. Anders der edle Stolz, d. i. die von dem Bewußtsein wahrer Menschenwürde und eigenen Wertes getragene Selbstachtung, die, gleichweit entfernt von Hochmut wie von Kriecherei, ruhig und maßvoll, aber fest ihr Menschenrecht zur Geltung bringt. Auf ihn ist das Wort Goethes anzuwenden: „Nur die Lumpe sind bescheiden." L. H. Jacob nennt ihn in seiner Erfahrungs-Seelenlehre (S. 330): „Die Freude über seine eigenen Vorzüge". Schopenhauer grenzt ihn deutlich von der Eitelkeit ab mit den Worten (Aphorismen zur Lebensweisheit S. 65/66): „Stolz ist die bereits feststehende Überzeugung vom eigenen überwiegenden Werte in irgend einer Hinsicht, Eitelkeit hingegen der Wunsch, in andern eine solche Überzeugung zu wecken. Demnach ist Stolz die von innen ausgehende, folglich direkte Hochschätzung seiner selbst, hingegen die Eitelkeit das Streben, solche von außen her, also indirekt, zu erlangen." Lazarus sagt von ihm (Leben der Seele, S. 227): „Die Selbstzufriedenheit gehört auch zu den Eigenheiten des Stolzes, der dadurch leicht zu der leidigen Gemeinschaft mit der Eitelkeit gelangt. An sich ist aber der Stolz edel; er beruht auf der Erkenntnis des eigenen, wahrhaften Wertes, aus welcher ein befriedigtes Selbstbewußtsein hervorgeht, das gegen die Gunst der Höheren, wie gegen die Schmeichelei der Niederen unabhängig ist. Der Stolz ist nichts anderes als die Selbstehre des Mannes, welche groß genug ist, ihn auf äußere Ehre, selbst von Höheren, verzichten, die selbst genußreiche Gemeinschaft von Niederen fliehen zu lassen; der Stolz ist der Ausdruck der inneren Selbständigkeit und Unabhängigkeit." Eine prächtige Verkörperung des echten, steifnackigen, ungebeugten, mit Eigensinn und Menschenverachtung gemischten Stolzes, der nicht betteln und schmeicheln kann, giebt Shakespeare in seinem Coriolan. Edler Stolz entspricht der Charakterstärke der Sittlichkeit und entbehrt nie des Wohlwollens und der Billigkeit, während der unedle „ein Hindernis des Wohlwollens" (Ziller, Ethik, S. 185) darstellt, weil ihm das „gemeinsame Empfinden" abgeht. Von diesem Gesichtspunkte aus muß auch der Nationalstolz, „die wohlfeilste Art des Stolzes" (Schopenhauer) beurteilt werden, wenn man ihn scharf von internationalem Hochmute scheiden will. Welchergestalt der fehlerhafte Stolz durch Erziehung zu bekämpfen ist, wolle man in dem Artikel Hochmut nachlesen.

Leipzig. G. Siegert.

## Störungen, psychologisch

s. Geisteskrankheiten

## Störrisch

Der Sprachgebrauch verwendet dies Wort in gleichem Sinne wie widerspenstig. Die störrische Gemütsart ist ein seltsames Gemisch von Unnachgiebigkeit, Widerspruchsgeist, Abneigung und Zorn und stellt eine Querform des Eigensinnes dar. Man könnte sie als den Starrsinn der weiblichen Linie hinstellen. Nach Nietzsche (XI, 29) gelangt ein „störrisches Gemüt" nicht „auf der Treppe der Liebenden" zur „Freiheit". Schopenhauer giebt (in seinen Aphorismen S. 207) den besten Rat zur erzieherischen Behandlung störrischer Kinder: „Selbst störrische und feindselige Menschen kann man durch etwas Höflichkeit und Freundlichkeit biegsam und gefällig machen." (Vergl. im übrigen: Eigensinn, Starrsinnig.)

Leipzig. G. Siegert.

## Stottern

Das Stottern, ein Sprachfehler, der gewiß so alt ist, wie die menschliche Sprache selbst, war schon in den frühesten Überlieferungen der Orientalen und Griechen gelegentlich erwähnt. Wie eine merkwürdige Widerlegung des oft gehörten Vorurteils, daß das Stottern einen Tiefstand der geistigen Fähigkeiten anzeige, wirkt es, wenn man hört, daß die beiden ersten Stotterer, von denen Geschichte oder Sage zu berichten weiß, in bedeutsamen Momenten Führer ihres Volkes gewesen sind, Moses und Battos, der von der Insel Thera (Santorin) griechisches Wesen an die Gestade Nord-Afrikas verpflanzt hat. (Herodot IV, 135.) Über die ganze Erde ist das Stottern verbreitet, wenn auch in verschiedenen Graden der Häufigkeit, die bedingt zu sein scheinen durch Unterschiede des Klimas, der Civilisation, des Volkstemperamentes, des Sprachcharakters. Fortgeschrittene Kultur raubt den Nerven, indem sie ihre Reaktionsfähigkeit erhöht und verfeinert, zugleich einen Teil ihrer auf tieferen Stufen robusteren Widerstandskraft gegen schädliche Einflüsse: so mag es kommen, daß die Unkultur der Afrikaneger einen ungünstigeren Nährboden für das Stotternübel schafft, als die Civilisation Europas oder Amerikas. Das lebhaftere Temperament und das regere Mitteilungsbedürfnis des rhetorisch überhaupt besser veranlagten Südländers läßt in Italien und Spanien seltener Stottern entstehen als unter den Völkern Nordeuropas. Je stärker in einer Sprache sich das melodiöse und rhythmische Element gegenüber dem rein artikulatorischen geltend macht, je mehr sich ihr charakteristischer Gang dem Gesange nähert (China), um so geringer die Zahl der Stotterer. Doch bleibt hier im einzelnen vieles dunkel, um so mehr, da es durchaus an einer genügenden statistischen Grundlage fehlt.

Eine ungefähre Vorstellung von der Verbreitung des Stotterns gewährt die Aushebungs- und die Schulstatistik. Nach den vorliegenden Berechnungen, die zum Teil allerdings strengere Ansprüche der exakt-statistischen Methode nicht befriedigen, kommen in Frankreich auf je 1000 Gestellungspflichtige 6,32 Stotterer, die ihres Sprachfehlers wegen vom Militärdienste ausgeschlossen wurden; in Rußland dagegen nur 1,20. Man darf annehmen, daß diese Zahlen sich nur auf die schwereren und störenderen Formen des Stotterns beziehen. Für Deutschland fehlt es an verwertbaren Angaben; dafür besitzen wir hier die Resultate einer von mir aufgestellten umfassenden Schulstatistik. Die Prozentzahlen bewegen sich für die einzelnen Länder und Provinzen zwischen den Grenzen 0,70 und 1,53. Im allgemeinen darf man auf je hundert Schulkinder etwa einen Stotterer rechnen. Ein ähnliches Verhältnis ist auch durch die in Nordamerika, in der Schweiz, in Rußland, in Dänemark vorgenommenen Zählungen festgestellt worden.

Ein merkwürdiger Unterschied der Häufigkeit ergiebt sich dabei immer zwischen Knaben und Mädchen (etwa 3 : 1). Schon früh hat man beobachtet, daß weibliche Stotterer viel seltener sind, als männliche, und sich zur Erklärung dafür auf Rousseaus Schilderung der weiblichen Eigenart berufen: „Die Mädchen verfügen über feinere und biegsamere Sprechorgane als die Knaben und fangen früher als diese zu sprechen an.“ In der That unterscheiden sich die Geschlechter in Bezug auf die Sprache, ihre Organe und deren Entwickelung recht wesentlich von einander. Während die Muskulatur der Frauen im allgemeinen den Namen des „schwächeren Geschlechtes“ rechtfertigt, sind nach Waldeyer die Zungenmuskeln umgekehrt beim weiblichen Geschlechte kräftiger als beim männlichen. Beim Manne herrscht im Zustande der Ruhe die Zwerchfellatmung, bei der Frau dagegen, wahrscheinlich hervorgerufen durch die frühzeitige Einschnürung der unteren Rippenpartieen durch Korsett (Schnürleibchen), die Rippenatmung, deren äußerer Hergang merkbarer und deshalb vom Willen leichter zu kontrollieren und zu beherrschen ist. Sodann bedingt bei den Mädchen die Geschlechtsreife in der Regel keine so wesentlichen Veränderungen des Kehlkopfes wie bei den Knaben. Das Sprechenlernen soll sich bei Mädchen zunächst sehr viel mehr in der Form der rein mechanischen Imitation vollziehen als beim Knaben, dessen Geist alsbald Sinn und Laut zu verknüpfen strebt und damit den Sprechorganen — oft vielleicht zu früh für den Grad ihrer augenblicklichen Leistungsfähigkeit — schwierigere Aufgaben stellt. Der innere Zusammenhang aber zwischen den einzelnen Momenten, in denen sich die Verschiedenheit der Geschlechter auch in Hinsicht der Sprache äußert, und dem selteneren Vorkommen des Stotterns bei der Frau ist im einzelnen nicht recht deutlich.

In der Mehrzahl aller Fälle reicht die Entstehung des Stotterns bis in die Periode der Sprachentwickelung (im weitesten Sinne, also in die Zeit vor Beginn der Schulpflicht) zurück. Nach dem 16. oder 17. Lebensjahre werden Fälle von Neuentstehung des Stotterns nur sehr selten beobachtet. Auch in der dazwischen liegenden Zeit vermindert sich die Gefahr, dem Stottern zu verfallen, von Jahr zu Jahr. Mit zunehmendem Alter verliert dasselbe oft an Heftigkeit, wie schon Hippokrates beobachtet hat. Doch bringt die Heilkraft der Zeit allein es wohl niemals zu vollständigem Verschwinden; gewisse Residua des alten Übels wird das geschulte Ohr des aufmerksamen Beobachters fast immer schnell herausfinden. Bei Vätern, die ihre stotternden Kinder vorstellen, kann man sehr häufig aus kleinen, an sich unbedeutenden Anzeichen erraten, daß sie früher selbst gestottert haben; direkte Nachfrage pflegt solche Vermutungen in der Regel zu bestätigen.

Das Stottern ist in ganz hervorragendem Maße ein „Familienfehler". Oft genug läßt sich nachweisen, daß eine unmittelbare Übertragung von dem älteren Familienliede auf das jüngere (durch psychische Ansteckung) nicht stattgefunden haben kann: dann ist an der Thatsache der Erblichkeit nicht wohl zu zweifeln. Im Gegensatze zu anderen Beobachtern ist nach meinen eigenen Ermittelungen das Moment der Erblichkeit weitaus bedeutsamer als das der Ansteckung: mir scheint die (allerdings vorhandene) Gefahr einer Erwerbung des Stotterns durch Nachahmung stark überschätzt zu werden. Gern und leicht gedeiht das Stottern auf dem Boden allgemeiner neuropathischer oder psychischer Belastung: es ist schwerlich bloßer Zufall noch auch Beobachtungsfehler, daß bei Stotterern häufig sog. Degenerationszeichen (angeborene Abnormitäten, die auf eine „Entartung" der Familie hinweisen) konstatiert werden. Nur muß man sich hüten, die oft vorhandene erbliche Belastung ohne weiteres als eine Herabsetzung der allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten zu verstehen. Es ist natürlich, daß der Stotterer seine Fähigkeiten unvollkommener zu bethätigen und nach außen hervortreten zu lassen in der Lage ist als die Glücklicheren, deren Sprache ungehemmt ist, und ebenso natürlich, daß die Ausbildung und Entwickelung aller im Keime vorhandenen Anlagen durch Erziehung und Unterricht oft unvollkommen und unvollendet bleibt, weil die dem Willen nicht gehorchende Sprache jede selbstthätige Mitwirkung des Stotterers unendlich erschwert. Doch darf man sich durch den äußeren Anschein nicht zu dem Glauben verführen lassen, daß das Stottern sich besonders bei geistig minderwertigen Kindern einstelle. Gerade darin, daß meist eine durchaus normale intellektuelle Beanlagung durch das Stottern in seiner Entwickelung gestört und gehemmt wird, liegt zum guten Teil die schädliche soziale Bedeutung dieses Übels, das dem Dienste der Menschheit viele an sich wertvolle Kräfte entzieht. Auch ist nicht richtig, was gelegentlich behauptet worden ist, daß das Stottern in den untersten Klassen der menschlichen Gesellschaft am häufigsten auftrete, also durch Armut und Verwahrlosung befördert werde und sich daher unter den Gewohnheitsverbrechern, die unsere Zuchthäuser bevölkern, verhältnismäßig viele Stotterer vorfinden.

Die erbliche Belastung schafft nur günstige Voraussetzungen für die Entstehung des Sprachfehlers, ruft ihn nicht unmittelbar selbst hervor. Es bedarf dazu in jedem einzelnen Falle besonderer Gelegenheitsursachen, die bei Belasteten und Intakten überall gleichartig sind. Man kann drei Gruppen unterscheiden, je nachdem sich die ersten Spuren des Übels nach einer momentanen, mechanischen Einwirkung (Fall, Schlag, Stoß), nach einer ebensolchen psychischen Erschütterung (heftiger Schrecken u. s. w.) oder nach überstandener Krankheit (meist nach Infektionskrankheiten) zeigen. Auch kann allzugroße Lebhaftigkeit des Temperamentes und des Redebedürfnisses, bei der das Denken der noch unentwickelten Sprache voraneilt und durch die Überstürzung oft wiederkehrende momentane Hemmungen veranlaßt, zu dauernden Formen des Stotterns führen. Daß Nachahmung des an anderen beobachteten Sprachfehlers, mag sie zunächst beabsichtigt oder unwillkürlich geübt werden, wirkliches Stottern erzeugen kann, ist sicher. Doch sind die Fälle, in denen von mehreren, im Lebensalter nicht weit voneinander abstehenden Geschwistern nur eins stottert, so häufig, daß man die Gefahr der Ansteckung nicht allzu hoch anschlagen darf.

Die Anfänge scheinen in der Regel verhältnismäßig unbedeutend. Zunächst vielfach an bestimmte Worte oder Laute gebunden und in schwachen Störungen zum Ausbruch kommend, zieht das Sprachübel im Laufe der Zeit weitere Kreise und erfährt zugleich jene

Steigerung der Intensität, die schließlich zu förmlichen Stotteranfällen von geradezu erschreckender Heftigkeit führen kann. Das Gesicht verzerrt sich; der Hals schwillt in würgender Anstrengung auf; aus dem Munde quillt der Speichel hervor; der Kopf wird heftig geschüttelt, nach hinten geworfen oder auf die Brust herabgedrückt; im Auge prägt sich Angst oder stiere Erwartung des erlösenden Momentes aus. Die während des Anfalles gewaltsam zurückgedrängte Luft ruft Erscheinungen hervor, wie sie bei Erstickungsgefahr wahrgenommen werden: das Gesicht rötet sich unnatürlich oder läuft blau an. Der ganze Körper ist in Thätigkeit; Arme und Beine zucken in scheinbar krampfhaften Bewegungen. Nicht immer verläuft der Stotternanfall auf der Stelle; sprungartige Vorwärts- oder Seitwärtsbewegungen gesellen sich hinzu und enden oft nicht eher, als bis ein fester Gegenstand, Tisch oder Wand, Halt gebietet.

Die Entwickelung des Stotterns von seinen ersten Anfängen aus vollzieht sich bald stetig, bald sprungweise, zuweilen unterbrochen durch kürzere oder längere Perioden, in denen es ganz verschwunden scheint, erreicht ihren Höhepunkt bei dem einen in überraschend kurzer Frist, bei dem anderen erst nach weitem zeitlichen Abstande, erhält sich auf ihm hier Monate, dort Jahre hindurch und schlägt die abwärts, zu allmählicher Zurückdrängung führende Bahn manchmal früher, sehr häufig aber auch niemals ein. Überall bewährt sich die Thatsache, daß das Stottern ein Übel von ganz ungewöhnlicher Variabilität der Erscheinung ist, weil bestimmt und bedingt durch die in kein Schema zu zwingenden individuellsten Unterschiede der Einzelpersönlichkeiten.

Daß die Unfähigkeit, in jedem Moment sicher über die Sprache zu verfügen und das den Stotterer überall begleitende drückende Bewußtsein dieser Unfähigkeit seiner ganzen geistigen Physiognomie auf die Dauer gewisse, für ihn selbst und für andere nicht gerade erfreuliche Züge aufprägt, ist begreiflich. Schon oft habe ich im Einzelnen geschildert, daß die Stotterer empfindlich, leicht reizbar, selbst jähzornig, andererseits bei allem, was ihre Sprache angeht, zaghaft im Entschluß, schlaff im Handeln, dabei ungewöhnlich mißtrauisch und tief verbittert sind. Die dauernde Gemütsverstimmung kann sich bis zu krankhafter Melancholie und vollendetem Lebensüberdrusse steigern. Mit allen diesen Momenten hat jeder Heilversuch recht ernstlich zu rechnen. Denn, wenn er Erfolg versprechen soll, so setzt er Vertrauen voraus; und nichts ist schwerer zu erwerben, als das den Absichten des Lehrers entgegenkommende Vertrauen eines Stotterers.

Das Stottern, im Gegensatz zum Stammeln, von dem es erst 1830 durch Schultheß scharf und deutlich unterschieden worden ist, zeigt sich niemals als eine wirklich dauernde, bei jedem Versuche zu sprechen notwendig auftretende Unfähigkeit. Jeder Stotterer kann unter gewissen Umständen, die individuell freilich unendlich verschieden sind, sprechen und zwar normal sprechen. Alle äußeren Organe, die der Sprache dienen, sind an sich arbeitsfähig und intakt oder weisen doch nur solche Abweichungen vom Normalen auf, wie sie auch bei völlig Sprachgesunden ohne gleichzeitige Beeinträchtigung der Sprechthätigkeit beobachtet werden. Auch die Atmungsorgane zeigen keine auffälligen Besonderheiten, und ihre Leistungskraft erscheint nicht herabgesetzt. Davon, daß bei den Stotterern weit häufiger als bei normalsprechenden Menschen hohe und spitze Gaumenbildung, Schwellung der Nasenschleimhaut oder der Rachenmandel (adenoide Vegetationen) angetroffen werden, habe ich mich trotz jahrelanger fortgesetzter genauer Untersuchungen nach nicht überzeugen können. Auch sind die weit auseinandergehenden Ergebnisse, zu denen die verschiedenen Beobachter gelangt, dieser Anschauung nicht günstig (man vergl. z. B. die Mitteilungen in der Monatsschrift für die gesammte Sprachheilkunde 1897, 205, 1898, 171).

Das Stottern ist also kein organischer Fehler, sondern eine gelegentlich (in allen erdenkbaren Graden der Häufigkeit und der Intensität) auftretende Funktionsstörung. Kein Sprechlaut, weder Vocal noch Konsonant, ist sicher vor ihr. Weitaus am häufigsten wird bei der ein Wort eröffnenden Silbe gestottert, demnächst in Zusammensetzungen nach der Wortfuge. Außerdem gilt im allgemeinen die Regel, daß der Beginn des Satzes und erst recht der Rede das Auftreten der Störungserscheinungen begünstigt. Alles Sprechen ist ein unaufhörliches, rasches und leichtes Übergehen der Organe aus einer Stellung in die andere, eine lückenlose Aufeinanderfolge der verschiedenartigsten Bewegungen. Das Stottern hemmt oder zerreißt diese Aufeinanderfolge, indem es die Organe entweder in einer einmal eingenommenen Stellung unzweckmäßig lange festhält (tetanisches

oder ionisches Stottern), oder eine an sich zweckmäßige Bewegung fehlerhaft wiederholen läßt (choreatisches oder klonisches Stottern). In beiden Fällen hört man wohl sagen: der Stotterer „sitzt fest", d. h. er findet den Übergang in die nächsterforderliche Bewegungsstellung nicht. Um den Übergang zu erzwingen, bietet er oft ein übergroßes Maß an Kraft auf, das häufig von den eigentlichen Sprechwerkzeugen auf die verschiedenartigsten Muskeln übergreift; aber da diese Kraft auf eine falsche Stelle wirkt (recht eigentlich drückt), steigert sie nur die Heftigkeit der Störung. Alle krampfhaften Erscheinungen, die man beim Stotterer erblickt, beruhen im Grunde nur auf willkürlichen, im Laufe der Zeit freilich leicht gewohnheitsmäßig werdenden Anstrengungen, durch Kraftvermehrung und durch die Zuhilfenahme aller möglichen Muskelgruppen (Mitbewegungen, wie sie sich bei jeder schweren körperlichen Arbeit von selbst einstellen) die Schwierigkeit, die er fühlt oder zu fühlen glaubt, gewaltsam zu brechen. In selteneren Fällen kommt es zunächst gar nicht zu einem hörbaren Sprechversuche und den damit verbundenen üblichen Stotternerscheinungen. Die Schwierigkeiten beginnen schon vorher, und das Stottern äußert sich für den Laien manchmal nur darin, daß der mit dem Sprachfehler behaftete Mensch längere oder kürzere Zeit stumm bleibt, wo man nach der Situation eine sofortige Äußerung von ihm erwartet. Ist der Anschluß einmal gefunden, so geht es oft ohne Hemmung vorwärts, so daß niemand in dem Sprechenden einen wirklichen Stotterer vermutet.

Unzähliger künstlicher Mittelchen bedient sich der Stotterer, um der Schwierigkeiten Herr zu werden, mannigfaltiger Mitbewegungen, die die ganze Skala von unauffälliger (und doch berechneter) Gestikulation bis zu konvulsivischen Zuckungen und sprungartigen Vorwärtsbewegungen durchlaufen, der Umstellung oder Einschiebung von Worten (auch von bedeutungslosen Silben) u. s. w. Genauere Beobachtung lehrt, daß es sich dabei überall um Autosuggestion handelt. Der Stotterer redet sich, oft auf Grund willkürlicher Verknüpfung verschiedener Wahrnehmungen, ein, daß ein innerer Zusammenhang zwischen diesen Mittelchen und dem Gange seiner Sprache bestehe, und solange er selbst fest an diesen trügerischen Zusammenhang glaubt, verspürt er eine thatsächliche Erleichterung. Das führt von selbst auf die richtige Auffassung vom Wesen des Stotterns.

Es ist eine von mir an mehr als 3000 Stotterern und an mir selbst gemachte Erfahrung, daß die Leidenden nicht stottern, wenn sie an ihr Übel gar nicht denken. Für gewöhnlich stehen sie unter der Herrschaft einer krankhaften Vorstellung, einer Art von fixen Idee, deren Inhalt sich auf die einfache Formel bringen läßt: „Ich kann nicht sprechen." Individuelle Modifikationen sind nicht selten. „Ich kann unter bestimmten Umständen, vor gewissen Personen, ich kann einzelne Worte oder Laute nicht sprechen." Sobald diese Vorstellung durch andere übermächtige Empfindungen, Leidenschaften, Bestrebungen niedergehalten oder im Zustande absoluter Unbefangenheit (in der Einsamkeit; überhaupt wenn sich der Stotterer ganz unbeobachtet glaubt und nicht die Absicht hat, sich als Stotterer im Lesen oder Sprechen zu üben) wirkungslos wird, verschwindet das Stottern sofort. Manche Stotterer verfolgt sie bis in ihre Träume, andere entläßt sie im Schlafe aus ihren Banden: dann beobachtet man auch beim stärksten Stotterer, daß er aus seinen Traumgeschichten heraus fließend und ungehemmt zu sprechen vermag. In den ersten Stadien der Genesung von schwerer Krankheit ist das Bild der Vergangenheit im Geiste des Reconvalescenten oft halb ausgelöscht, mit ihm auch das frühere Stottern. Die fortschreitende Genesung macht meist auch den alten Bewußtseins- und Gedächtnisinhalt wieder lebendig; in demselben Maße, wie die Erinnerung an die früheren Zustände erwacht, kehrt auch das Stottern zurück.

Die das Stottern erzeugende krankhafte Vorstellung ist, wie das Gefühlsleben des Menschen überhaupt, vorübergehend sehr leicht zu beeinflussen, durch Zufälligkeiten, Einbildung, Ablenkung der Aufmerksamkeit auf andere Dinge u. s. w. Manche sog. Heilung ist in Wirklichkeit nichts anderes als die Folge einer zufällig wirksamen Suggestion. Doch pflegt sich die Kraft jeder Suggestion rasch abzunutzen: dann tritt das alte Übel, manchmal um so stärker, wieder hervor.

Das Stottern ist demnach eine Störung des psychischen Lebens, erwachsen und allmählich erstarkt meist auf einem durch erbliche Belastung vorbereiteten Boden — das Wesen der Belastung besteht eben in der Beeinträchtigung der Widerstandskraft gegen psychische Schädlich-

keiten — hervorgerufen durch eine einmalige thatsächliche Erfahrung (Sprachlosigkeit oder Erschwerung des Sprechens nach einer heftigen körperlichen oder psychischen Erschütterung oder auch in den Schwächezuständen der Reconvalescenz). Diese an sich belanglose, erstmalige Erfahrung kann in reizbaren, psychisch wenig widerstandsfähigen Individuen (vor allem in jugendlichem Alter, bei noch unentwickeltem Denkvermögen) ein besonderes Erinnerungsbild hinterlassen, das bei wiederholten Sprechversuchen leicht von neuem lebendig werden und sich wie eine störende Kraft zwischen den Willen zum Sprechen und die Ausführung der zum Sprechen nötigen Bewegungen einschieben kann. Das rasche, lückenlose Ineinandergreifen der sehr komplizierten Bewegungsmomente setzt ein unbefangenes, gleichsam selbstverständliches Vertrauen in die eigene Sprechfähigkeit voraus. Sobald die Unbefangenheit dieses Selbstvertrauens gestört ist, treten Hemmungen und Hindernisse auf, wie jeder in Momenten der Verlegenheit leicht an sich selber beobachten kann. In der pathologisch gestimmten Psyche des Stotterers verdichten sich solche Erfahrungen am Ende zu der Gewißheit und Bestimmtheit einer vom Willen nicht mehr zu besiegenden, d. h. krankhaften Vorstellung der Unfähigkeit.

In welchem Maße sich diese Vorstellung mit deutlichen Angstgefühlen (Furcht vor dem Sprechen) paart, hängt ganz von dem individuellen Charakter der Einzelnen ab. Es giebt Stotterer, bei denen die „Sprechfurcht" so stark wirkt, daß sie sich des Sprechens möglichst ganz enthalten; andere, gleichgiltiger, reden trotz ihres Stotterns viel und gern, so gut es eben gehen will. Und doch stehen beide Kategorieen unter dem Drucke der gleichen krankhaften Vorstellung, nur daß dieser Druck auf ihre Gemütsverfassung nicht in gleichem Verhältnisse einwirkt.

Bei jeder vom Willen abhängigen Bewegung ist ein Stattern möglich, weil überall ähnliche Voraussetzungen für die Entstehung jener oben geschilderten krankhaften Einbildung der Unfähigkeit gegeben sind. Thatsächlich sind von mir (und nachher auch von anderen) Störungserscheinungen, die dem Sprechstottern ganz analog sind, beim Schreiben, Klavierspielen, Flötedlasen, beim Gehen, Zugreifen, Schlucken u. s. w. beobachtet und beschrieben worden. Manchmal kommen solche Erscheinungen (wie Stottern beim Schreiben und Klavierspielen) mit richtigem Sprechstottern verbunden vor; dann empfinden die Leidenden selbst die innere Gleichartigkeit der in ganz verschiedenen Muskelgruppen auftretenden Störungen. Die zentrale Natur des Stotternleidens ist heute allgemein anerkannt, und eine allmähliche Annäherung auch der anfänglich Widerstrebenden an meine zuerst im Anfange der 70er Jahre in mehreren Zeitschriften und später in meinem Buche „Das Stottern eine Psychose" vertretene Anschauung, wonach das Stottern eine Form psychischer Krankheit ist, unverkennbar.

Äußere (chirurgische) Eingriffe, wie sie eine Zeit lang durch Dieffenbachs Einfluß in Aufnahme gekommen, wendet man deshalb längst nicht mehr an. Es herrscht völlige Einstimmigkeit darüber, daß nur ein unterrichtlich-erzieherliches Verfahren dem Stotterer wirkliche Hilfe bringen kann. Sehr verschiedenartige Wege sind für ein solches Verfahren vorgeschlagen worden, die im einzelnen zu verfolgen hier nicht möglich ist. Neuerdings legen A. und H. Gutzmann (Vater und Sohn) allen Nachdruck auf die „bewußt-physiologische Übung", d. h. sie lehren den Stotterer sämtliche Sprechbewegungen, die sich beim Gesunden stets ohne Bewußtsein abzuspielen pflegen, vielmehr mit bewußter Kenntnis der sprachphysiologischen Vorgänge ausführen. Die wesentlichen Züge der dabei befolgten Methode sind nicht neu. Mir scheinen Gutzmann Vater und Sohn allzu sehr von der irrigen Annahme beherrscht zu werden, als ob der Stotterer wirklich nicht sprechen könne und einer völligen Neuerlernung der Lautsprache bedürfe. In Wirklichkeit kann aber jeder Stotterer sprechen und spricht unter gewissen Umständen ganz normal; es ist nur die Folge einer psychischen Störung, wenn er diese Fähigkeit so sehr oft nicht in die That umzusetzen vermag.

Das Sprachübel kann in seiner Wurzel nur getroffen und zerstört werden, wenn man dem Stotterer das Vertrauen zu seiner Sprechfähigkeit wiederzugeben im stande ist. Es bedarf dazu einer energischen und tiefwirkenden psychischen Beeinflussung, die nach meiner Ansicht und nach meiner Erfahrung nur derjenige mit einigermaßen sicherer Aussicht auf Erfolg ausüben kann, der für das Seelenleben des Stotterers ein mit- und nachempfindendes Verständnis besitzt, wie es wohl nur die allerpersönlichste, unmittelbarste Erfahrung zu geben vermag, d. h. der Besitz der zum Lehren nötigen Eigenschaften ist in diesem besonderen Falle

vor allem daran geknüpft, daß der Lehrer selber einmal gestottert hat und an seinen eigenen Erlebnissen und Empfindungen den Schlüssel zum Verständnis des fremden Leidens besitzt. Auf zweckentsprechend gewählte, den besonderen Bedürfnissen des Einzelnen angepaßte Sprechübungen kann natürlich auch eine vorwiegend psychische Behandlung nicht verzichten. Ihr Ziel muß aber nicht eine abstrakte und charakterlose Regelmäßigkeit und Gleichförmigkeit sein, sondern vielmehr die wirkliche Individualsprache des einzelnen Stotterers, wie sie sich in den bei niemandem ganz fehlenden Momenten des Gutsprechens äußert. Jede Methode ist viel zu einseitig schematisch, um sich den Besonderheiten des Einzelfalles folgsam anschmiegen und so der bunten Vielgestaltigkeit des wirklichen Lebens gerecht werden zu können. Künstliche Mittel (wie langsames Sprechen, Taktsprechen u. dergl.) sind zu vermeiden, da sie die natürliche Sprache entstellen und verzerren und nur eine Abnormität an die Stelle der anderen setzen.

Wesentlich auf Anregung A. Gutzmanns sind an vielen Volksschulen besondere Stotternheilkurse eingerichtet worden; die zur Leitung berufenen Lehrer haben ihre Ausbildung meist durch ihn und seinen Sohn erhalten. Über die Erfolge der abgehaltenen Prüfungen und Vorstellungen berichtet die „Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde“ an verschiedenen Stellen nicht immer günstig. (Siehe Jahrg. 1892, 329; 1898, 107 und vor allem 1897, 290, wo Loty-Elberfeld nach zehnjähriger Erfahrung sehr verständig die Mängel des Systems darlegt.) Ich selbst vermag mich nach allem, was ich gesehen und gehört habe, nicht davon zu überzeugen, daß die Schule mit dauerndem Erfolge die Behandlung des voll ausgebildeten Stotterns in den Kreis ihrer Aufgabe ziehen kann. Doch wird eine verständige Behandlung von seiten des Lehrers viel dazu beitragen können, um die Neuentstehung des Stotterns in der Schule zu verhüten und wohl auch um das bereits keimende Sprachübel in seinen allerersten Stadien zu ersticken. Überall sollte man dringen auf lautes, deutliches und ausdrucksvolles Sprechen mit geöffneten Zahnreihen und entschiedener Beteiligung der äußeren Sprechwerkzeuge, der Lippen, sodaß neben den Konsonanten besonders auch der Vokalklang der Worte zu voller Geltung komme; man sollte der Ökonomie der Atmung beim Sprechen der Schüler seine Aufmerksamkeit zuwenden und durch Mahnung und Vorbild die Innehaltung eines zweckmäßigen Sprechtempos einprägen, das allerdings nach dem Charakter des einzelnen Kindes und dem Tempo seiner Denkthätigkeit verschieden sein muß. Allzu langsames Sprechen ist ebenso schädlich, wie ein sich überstürzendes Poltern, indem es den Geist und die Organe nicht genügend beschäftigt und zwischen den in großen Pausen aufeinander folgenden Bewegungen Raum für allerlei störende Vorstellungen schafft. Wo Neigung zum Stottern beobachtet wird, ist jede Einschüchterung durch Äußerungen der Strenge oder des Unmutes zu vermeiden; es ist viel mehr zu erreichen durch freundliche, aufmunternde Milde, die, ohne groß Aufhebens von Sprachfehler und Stotternübel, einfach durch Vorsprechen des verfehlten Wortes und Aufforderung zum Nachsprechen das Kind auf den richtigen Weg zurückführt und das wankende Selbstvertrauen festigt und stärkt. In Momenten sichtbarer Erregung verzichte man lieber auf den Versuch, das Kind zum Sprechen zu bringen und warte einen geeigneten Zeitpunkt ab. Nur soll man all das möglichst unauffällig machen, damit nicht der kleine Stotterer die unangenehme und verwirrende Empfindung hat, Gegenstand einer besonderen Aufmerksamkeit zu sein.

**Litteratur:** Eine geschichtliche Darstellung der Theorien und Methoden findet sich in Rudolf Denhardts „Das Stottern eine Psychose“ Leipzig, Ernst Keils Nachfolger 1890 (in einigen Punkten ergänzt durch das Schriftchen „Was ist Stottern und wie soll es behandelt werden?“ ebenda 1892, 3. Tausend), und in H. Gutzmanns „Das Stottern“, Frankfurt a./M. J. Rosenheim, 1898. Hervorzuheben sind noch Kußmaul „Die Störungen der Sprache“ (des von Ziemssen herausgegebenen „Handbuches der speziellen Pathologie und Therapie“ XII. Band) und Sikorski „Über das Stottern“ (ins Deutsche übertragen von B. Hinze, Berlin, Aug. Hirschfeld, 1891. Seit 1891 erscheint im Verlage von Fischers mediz. Buchhandlung (H. Kornfeld) herausgegeben von A. und H. Gutzmann, eine „Medizinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde.“

Eisenach. R. Denhardt.

## Stoy, Karl Volkmar

1. Stoys Leben und Persönlichkeit. 2. Das pädagogische Seminar und das Stoysche Institut. 3. Stoy als pädagogischer Schriftsteller.

**1. Stoys Leben und Persönlichkeit.** K. V. Stoy entstammte einem evangelischen Pfarrhause. Sein Vater war Archidiakonus zu

Pegau in Sachsen, und hier wurde Stoy am 22. Januar 1815 geboren. Nachdem er den ersten Unterricht in seiner Vaterstadt empfangen hatte, kam er, 12 Jahre alt, auf die Fürstenschule zu Meißen, wo er namentlich in den alten Sprachen sehr gefördert wurde, und besuchte 1833 die Universität Leipzig, um Theologie zu studieren. Er hörte einige Jahre theologische Vorlesungen, mehr jedoch als diese zogen ihn die philologischen Hermanns und die philosophischen der Herbartianer Drobisch und Hartenstein an. So kam es, daß er das theologische Studium verließ und sich der Philosophie zuwandte. Nachdem er 1837 die philosophische Doktorwürde erlangt hatte, begab er sich nach Göttingen, um unter Herbart selbst seine Studien fortzusetzen. Herbart, der seit vier Jahren wieder in Göttingen lebte, stand damals auf der Höhe seines Wirkens und gewann den jungen Stoy bald gänzlich für die Pädagogik. Aber Stoy fühlte, ehe er an die Verwirklichung seines Lieblingswunsches, akademischer Lehrer zu werden, herantrat, lebhaft das Bedürfnis, sich erst längere Zeit der pädagogischen Praxis zu widmen. Er verließ deshalb 1839 Göttingen und siedelte nach Weinheim an der Bergstraße über, wo sich damals die Benderſche Privaterziehungsanstalt eines großen Rufes erfreute. Schon in Weinheim entfaltete Stoy eine rege pädagogische Thätigkeit, indem er die ganze erzieherische Praxis in das Licht der philosophischen Pädagogik zu stellen suchte. Als ein wichtiges Ergebnis dieses Aufenthaltes darf die Schrift bezeichnet werden „Der deutsche Sprachunterricht in den ersten 6 Schuljahren“. Nicht minder wichtig ist seine Bekanntschaft mit Dr. Finger, einem Lehrer der genannten Anstalt, dem „Vater der Heimatkunde“, wie ihn Stoy später nannte. In Weinheim lernte er auch Schulreisen, Schulaufführungen, praktische Beschäftigungen, wie überhaupt ein reges Schulleben kennen und schätzen. So theoretisch und praktisch ausgerüstet, verließ er nach dreiundeinhalbjährigem Aufenthalte im Oktober 1842 Weinheim und habilitierte sich 1843 als Privatdozent der Philosophie in Jena. Seine Dissertation führte den Titel: „De auctoritate in rebus paedagogicis civitatis Platonicae principibus tributa.“ Gleichzeitig gründete er eine pädagogische Gesellschaft, aus der sich nach und nach das pädagogische Seminar entwickelte. Ostern 1844 übernahm er die Heimburgsche Erziehungsanstalt, der er als „Stoyschem Institut“ in kurzer Zeit einen weithin geachteten Namen zu verschaffen wußte. 1845 verheiratete er sich mit der Tochter eines wohlhabenden Jenaischen Kaufmannes, die bis zu seinem Tode an all seinen pädagogischen Bestrebungen den lebhaftesten Anteil nahm. Nun entwickelte er zwei Jahrzehnte lang die regste Thätigkeit als Direktor jenes Instituts, als Leiter des pädagogischen Seminars, als akademischer Dozent und als pädagogischer Schriftsteller. 1865 jedoch traten Verhältnisse ein, die ihm die Fortführung seiner Jenaischen Professur unmöglich zu machen schienen (s. unten). Er legte sein akademisches Lehramt nieder, erhielt aber im April 1866 den neugeschaffenen Lehrstuhl der Pädagogik in Heidelberg. Sein Institut ließ er vorläufig noch durch einen Vertreter verwalten, bis er es 1868 käuflich an Dr. Keferstein abtrat. In Heidelberg, wo er im Wintersemester 1866 seine Vorlesungen begann, gründete er alsbald ein pädagogisches Practicum, dessen Teilnehmer ihre Übungen teils mit Schülern der Bürgerschule, teils mit Gymnasiasten abhielten. Doch befriedigte es ihn wenig, er hätte gern wieder ein pädagogisches Seminar wie das Jenaische gehabt. Aber seine Bemühungen in dieser Richtung waren erfolglos. Da erging 1867 von dem österreich-schlesischen Städtchen Bielitz aus die Einladung an ihn, die Organisation und das Direktorat des dort zu gründenden Lehrerseminars, des ersten evangelischen in Österreich, zu übernehmen. In Bielitz war Stoys Name bereits wohlbekannt, es wirkten hier vier aus dem Jenaischen pädagogischen Seminare hervorgegangene Lehrer, die sich bei der Gemeinde Achtung und Vertrauen erworben hatten. Der dortige evangelische Pfarrer Dr. Haase hatte schon früher die persönliche Bekanntschaft Stoys gemacht, und er war es besonders, der Stoys Berufung ins Werk setzte. Dieser folgte freudig der Einladung, erwirkte sich einen halbjährigen Urlaub und siedelte im November 1867 nach Bielitz über. Zwar waren bei seiner Ankunft die vielen Hindernisse, die sich der Gründung des Seminars entgegengesetzt hatten, durch die Opferwilligkeit der Bielitzer Gemeinde, durch namhafte Unterstützungen des Gustav-Adolf-Vereins und namentlich durch die Energie des erwähnten Pfarrers im wesentlichen gehoben. Geeignete Räumlichkeiten für Seminar und Übungsschule, für ein Seminaristenwohnzimmer und die Direktorwohnung standen zur Verfügung, und für die Dotation der neuen An-

ſtalt war geſorgt. Um aber die junge Einrichtung lebensfähig zu machen, ihr gleich von Anfang an den richtigen Geiſt einzuflößen, dazu bedurfte es eines ſolchen organiſatoriſchen Talentes, eines ſolchen für die Lehrerbildung begeiſterten Mannes, wie Stoy. Mit großem Geſchick und thatkräftiger Ausdauer unterzog er ſich ſeiner Aufgabe. Er wußte aus dem Kreiſe ſeines ehemaligen Jenaiſchen Seminars mehrere tüchtige Lehrer dauernd an die Anſtalt zu feſſeln und legte dieſer die bewährte Einrichtung des Jenaiſchen Seminars mit ſeiner Übungsſchule zu Grunde. 21 junge Leute wurden am Tage der Einweihung (9. Dezember 1867) feierlich in das Seminar aufgenommen. Die großen Schwierigkeiten, die durch die ungleichmäßige und teilweiſe äußerſt mangelhafte Vorbildung der Zöglinge, durch deren zum Teil ungenügende Kenntnis der deutſchen Sprache (ein nicht geringer Prozentſatz ſtammte aus Böhmen und Galizien) und durch ihre meiſt überaus große Armut hervorgerufen wurden, wußte Stoy ſämtlich zu überwinden. Wohl war er genötigt, den Verhältniſſen Rechnung tragend, auf manche ihm unerläßlich dünkende Einrichtung vorläufig zu verzichten, aber immer ſchuf er dann in irgend einer Weiſe einen Erſatz. So mußte z. B. die Naturbeſchreibung aus Mangel an Zeit zurücktreten, dafür legte er in die Zeit des Spazierganges je wöchentlich eine Exkurſion und verknüpfte mit dem Unterrichte in Garten- und Landbau eine Stunde naturwiſſenſchaftlicher Betrachtung von Pflanzen und Inſekten. Auch dem Geſchichtsunterrichte konnte zunächſt nicht die gebührende Stundenzahl zugewieſen werden, dafür erhielten die Seminariſten Gelegenheit, ſich in wöchentlichen Studientagen einer ſargfältig gewählten Privatlektüre zu befleißigen. In den Werkſtattarbeiten wurde ein treffliches Mittel gefunden, den Seminariſten ſo viel „Raum zum Einatmen freier Luft zu gönnen, als der geiſtige Reſpirationsprozeß verlangt,“ und zugleich den künftigen Lehrern Gelegenheit zu ſchaffen, einfache Apparate ſelbſt zu fertigen. So hatte denn Stoy die Freude zu ſehen, wie ſich die Anſtalt in der kürzeſten Zeit in den weiteſten Kreiſen Anerkennung verſchaffte. Dauernd jedoch das Direktorat zu übernehmen, wozu er wiederholt aufgefordert wurde, dazu konnte er ſich nicht entſchließen, weil er ſeine Lebensaufgabe in dem Wirken für ein pädagogiſches Univerſitätsſeminar erblickte. Seine Thätigkeit in Bielitz ehrte die theologiſche Fakultät zu Gießen damit, daß ſie ihn 1867 zum Doktor der Theologie honoris causa ernannte. Nach Heidelberg zurückgekehrt, nahm Stoy im Sommer 1868 ſeine Vorleſungen und das pädagogiſche Practicum wieder auf. Aber ſein Herz hing an Jena. Mit vielen alten Mitgliedern des Jenaiſchen pädagogiſchen Seminars ſtand er fortwährend in ſchriftlichem und mündlichem Verkehr, im Sommer 1869 leitete er perſönlich in Jena die Feier des 25jährigen Jubiläums des Seminars und rief ſeine „pädagogiſche Zweiggemeinde in Jena“ ins Leben, die drei Jahre lang regelmäßige Verſammlungen hielt, und der Stoy wiederholt Beſuche abſtattete. Da das Heidelberger pädagogiſche Practicum nicht den gewünſchten Erfolg hatte, richtete er ſeit 1870 „pſychologiſch-pädagogiſche Übungen“ ein. Die Teilnehmer lieferten Arbeiten, die in den Verſammlungen beſprochen wurden. Die philoſophiſche Begründung erhielten dieſe Übungen durch Stoys Univerſitätsvorleſungen. Aber ſein Schaffensdrang begnügte ſich damit noch nicht. Auch für die Volksſchullehrer Heidelbergs und der nächſten Umgegend richtete er Vorleſungen ein, ebenſo für die Lehrer in Mannheim, wohin er ſich zweimal wöchentlich begab. Außerdem widmete er wöchentlich mehrere Stunden der Unterweiſung von Kandidatinnen an einer Bildungsanſtalt für Lehrerinnen, hielt im Volksbildungsvereine zu Darmſtadt pädagogiſche Vorträge und übernahm 1870 die Redaktion der „Allgemeinen Schulzeitung“, die er bis 1881 fortführte. Auch die öſterreichiſche Regierung war inzwiſchen auf Stoy aufmerkſam geworden. So kam es, daß er nebſt einer Anzahl anderer hervorragender Schulmänner zu der ſog. Wiener Enquete-Kommiſſion berufen wurde, die unter dem Vorſitze des öſterreichiſchen Kultusminiſters im Februar 1871 in Wien zuſammentrat, um über die Errichtung von Univerſitätsſeminaren zur pädagogiſchen Ausbildung der Lehrer an Mittel- und Volksſchulen zu beraten. Obgleich Stoys in den Verſammlungen geſtellte Anträge nicht ungeteilte Zuſtimmung fanden, ſo konnte er doch mit Befriedigung feſtſtellen, daß über die Notwendigkeit der pädagogiſchen Bildung der Lehramtskandidaten des höheren Schulamts unter den zwölf Mitgliedern der Enquete nur eine Stimme war, und daß kein einziges Mitglied dem Satze widerſprach, daß die Einführung in die pädagogiſche Praxis unter der eigenſten Mitwirkung des Profeſſors der Päda-

gogik stattfinden müsse. Trotz dieser ausgebreiteten und vielfach erfolgreichen Thätigkeit und trotzdem Stoy selbst seine Stellung in Heidelberg als eine „freundliche und friedliche und sonst höchst angenehme" bezeichnete, fühlte er sich doch in Heidelberg nicht vollständig heimisch. Ein pädagogisches Seminar einzurichten, war ihm verwehrt worden. Und als er nun vollends von der pädagogischen Prüfung bei den Doktorpromotionen ausgeschlossen wurde, da faßte er ernstlich den Gedanken einer Rückkehr nach Jena ins Auge. Er wandte sich an die philosophische Fakultät zu Jena und erhielt in der That durch deren Vermittelung 1874 das Schreiben der Regierung, das ihm zum zweitenmale die Jenaische Honorarprofessur für Pädagogik übertrug. Jugendfrisch kehrte er nach Jena zurück, wo er im Sommersemester 1874 alsbald sein Seminar wieder einrichtete und bis zu seinem Tode fortführte. Daneben hielt er gut besuchte Vorlesungen über Psychologie, philosophische und Gymnasial-Pädagogik, Encyklopädie der Pädagogik, Herbarts Leben und System, Einleitung in die Philosophie und Logik. 1876 legte er auf der Bonner Konferenz Thesen über die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt vor (Bliedner, K. V. Stoy und das pädag. Universitätsseminar, S. 255 ff.), ebenso 1880 auf dem internationalen pädagogischen Kongresse in Brüssel und 1884 in London (ebenda, S. 327 ff.). Unter seiner thätigen Beihilfe wurde ferner in Jena eine höhere Töchterschule nebst anschließendem Lehrerinnenseminar ins Leben gerufen. Stoy erteilte hier Unterricht in Pädagogik und trat durch Wort und Schrift vielfachen Anfeindungen des Lehrerinnenseminars entgegen. Allein sein und seiner Schüler Wunsch, die Pädagogik in den Kreis der angesehenen Fakultätswissenschaften erhoben zu sehen, wurde nicht erfüllt. Stoy war zwar in die Prüfungskommission für das höhere Schulfach berufen worden, aber seine Bewerbung um den durch den Tod des Professors Fortlage erledigten Lehrstuhl der Philosophie war erfolglos. Je schmerzlicher er und alle seine Freunde die darin liegende Zurücksetzung empfanden, um so wohlthuender mußte die Bereitwilligkeit berühren, mit der das weimarische Staatsministerium auf Stoys sonstige Wünsche einging. In gehobener Stimmung feierte er im Kreise zahlreicher Mitglieder und Gäste den Seminargeburtstag am 9. Dezember 1884, aber bereits im folgenden Monat, einen Tag nach seinem 70. Geburtstage, erlag er einer rasch verlaufenden Lungenentzündung (23. Januar 1885). Auf dem Fürstengraben zu Jena, unmittelbar bei dem Universitätsgebäude, hat man ihm ein Denkmal errichtet, das am 31. Mai 1898 unter äußerst zahlreicher Beteiligung enthüllt wurde.

Stoys große Erfolge auf erzieherischem Gebiete sind wesentlich bedingt durch seine Persönlichkeit. Zwar war er von ziemlich kleiner Gestalt, aber sein Gesichtsausdruck hatte etwas sehr Anziehendes, besonders die lebhaften, geistvollen Augen. Durch sie beherrschte er seine Schüler und Zuhörer. In höchstem Glanze leuchteten sie, wenn er bei festlichen Versammlungen seiner Getreuen eine jener zündenden Ansprachen hielt, die ihres Eindruckes nie verfehlten. Seinen Körper hatte er durch allerlei leibliche Übungen sehr widerstandsfähig gemacht, so daß auch das Asthma, an dem er in späteren Jahren öfter zu leiden hatte, ihn nur selten in seiner beruflichen Arbeit störte. Seine Beweglichkeit und Lebhaftigkeit waren außerordentlich. Wenn er einmal in der Seminarschule unterrichtete, fuhr es wie ein elektrischer Funke durch die ganze kleine Schar. Von der Todsünde des Unterrichts, der Langenweile, wußten seine Unterrichtsstunden nichts. Er verstand es meisterhaft, Bewegung in die ruhenden Gedankenmassen zu bringen und die Schüler in jene erwartungsvolle Spannung zu versetzen, die der Aufnahme des Neuen so günstig ist. Er hatte eben die Natur des Kindes und damit auch die Natur des Menschen gründlichst studiert. Seine unterrichtliche Thätigkeit gab den überzeugendsten Beleg für seine so oft ausgesprochene Behauptung, daß die Psychologie eine der Grundwissenschaften der Pädagogik sei. Und so wußte er auch sich vollständig in den Anschauungskreis der reiferen Jugend zu versetzen. Den Studenten so zu beeinflussen, daß seinem Geiste bleibende Richtungen eingedrückt werden, ist nicht leicht. Daß Stoy einen so großen Einfluß auf die studierende Jugend ausübte, das hatte mehrere Ursachen. Er besaß eine gründliche Gelehrsamkeit. Die lateinische Sprache beherrschte er völlig, es fiel ihm leicht, sich in ihr gewandt und sicher auszudrücken. In den griechischen Klassikern hatte er sich eine große Belesenheit erworben, und Plato gehörte zu seinen Lieblingsschriftstellern. In der Geschichte der Philosophie und der der Pädagogik war er zu Hause, wie kaum einer, und namentlich war es Herbart, den er inwendig und auswendig kannte.

Aber auch Leben und Schriften eines Sturm, Tratzendarf, Neander, Thomas Arnold, Walfs Consilia scholastica, J. Pauls Levana, Peſtalozzis Schriften hatte er einem ebenſo eifrigen Studium unterzogen, wie die Schulordnungen des Mittelalters und der Neuzeit und die pädagagiſchen Hauptwerke eines Schleiermacher, Beneke und Waitz. Ebenſo beherrſchte er die Litteratur der ſpeziellen pädagogiſchen Methodik, wofür namentlich ſeine Encyklapädie Zeugnis ablegt. Van den deutſchen Dichtern ſchätzte er beſonders Rückert und Uhland, namentlich letzteren wegen der Reichhaltigkeit ſeiner Schöpfungen an pädagagiſchen Elementen (vergl. Stoys Aufſatz über Uhlands Pädagogik, Jahrb. des Ver. f. wiſſenſch. Päd. 1870). Was aber die Hauptſache iſt, Stays Gelehrſamkeit war keine tate, er wußte ſie überall und zu jeder Stunde zu verwenden. Man konnte van ihm mit Recht ſagen, daß er ſtets all das Seine bei ſich trug. Daher die überraſchenden Schlaglichter, die er oft mit einem einzigen Citate ſawohl in der mündlichen, als ſchriftlichen Rede auf einen Gegenſtand zu werfen wußte (vergl. Bliedner, Zwanzig Lieblingscitate des alten Stoy, Deutſche Bl. für erz. Unterricht 1885). Sehr zu ſtatten kam ihm ſein heiteres Temperament. Es half ihm über manches hinweg, das einem anders gearteten Charakter wohl Spuren der Verbitterung eingedrückt hätte. Daher war er auch ein großer Freund der Geſelligkeit. Die häufigen Seminarfeſte ſind ihm von mancher Seite verübelt worden, allein dach nur van falchen, die ihnen nie perſönlich beigewahnt haben und deshalb der Meinung waren, es müſſe auf ihnen ebenſa hergegangen ſein, wie bei vielen modernen Feſtlichkeiten, wo Geiſt und Gemüt gleich leer ausgehen. Wenn auch nicht zu beſtreiten iſt, daß jene Feſte ohne die Gaſtlichkeit des Stoyſchen Hauſes kaum ſa verlaufen wären, als ſie verliefen, ſa iſt es dach im letzten Grunde jener ihnen von Stoy verliehene ideale Anſtrich, der ſie ſa anziehend machte und namentlich auch bewirkte, daß die Feſte nicht in liebedieneriſche Verherrlichungen der Perſan Stays ausarteten. Noch dürfen zwei Züge in dem Bilde Stays nicht außer acht gelaſſen werden, der religiöſe und der dichteriſche. Für erſteren liefern u. a. den Beweis die in ſeiner Familie abgehaltenen Hausgottesdienſte, ganz beſonders aber die Art, wie das religiöſe Leben in ſeiner Erziehungsanſtalt gepflegt wurde. Seine dichteriſche Veranlagung geht ſchon aus ſeiner Varliebe für eine gemütvalle und unbefangene Betrachtung der Natur und aus dem warmen Hauche hervor, der über vielen ſeiner kleineren Schriften liegt. Doch kanuten ihn gewiſſe Gelegenheiten auch zu unmittelbaren dichteriſchen Leiſtungen begeiſtern. Die „Lieder des pädagagiſchen Seminars zu Jena“ enthalten zwei Lieder van ihm, ein lateiniſches „Cantilena nova“, umd das anſprechende, ſeine innige Liebe zu Jena verratende „Friſch hab' ich den Kampaß genommen und bin nach Jena marſchiert“. Von nicht geringer Formvallendung zeugt ſeine metriſche Überſetzung des „Macte senex imperator“ (Allgem. Schulztg. 1871, Nr. 11 u. 12).

**2. Das pädagogiſche Seminar und das Stoyſche Inſtitut.** Der Geburtstag des Seminars iſt der 9. Dezember 1844. Denn an dieſem Tage erfolgte die Übernahme der Mädchenabteilung der Jenaiſchen Freiſchule als Seminarſchule. Vorher hatten ſich die Lehrübungen van Stays pädagagiſcher Geſellſchaft auf eine Anzahl freiwillig ſich einfindender Knaben der Bürgerſchule beſchränkt. Bald entfaltete ſich das regſte Leben im Seminare. Lehrpläne wurden ausgearbeitet und eingehend beſprochen, „Haſpitieren, Referieren und Rezenſieren“ fleißig geübt, die regelmäßig wiederkehrenden Schulfeſte feierlich begangen und der Grund zu vielen inneren Einrichtungen gelegt, die wie van ſelbſt aus dem Seminare herauswuchſen und jene feſte und doch flüſſige Tradition begründen halfen, die den aus dem fortwährenden Wechſel der Mtglieder etwa hervargehenden Nachteilen einen Damm entgegenſetzte. Ein Seminarmitglied ſtellte die geſamten Ordnungen, Sitten und Einrichtungen der Übungsſchule zuſammen, wadurch die „Schulordnung der Seminarſchule zu Jena“ (3. Aufl. 1881) entſtand. Sie trug das von Stay ſtammende Matta: „Nicht ein toter Buchſtabe, den Geiſt zu täten, ſandern ein lebendiger Wegweiſer, den Geiſt zu finden“ und handelte in einem allgemeinen Teile von den thätigen Perſonen, van den Einrichtungen und Sitten, in einem beſanderen vou der Ordnung des Schulzimmers, van der Ordnung vor Beginn und während des Unterrichts, zwiſchen den Unterrichtsſtunden und am Schluſſe der Schule. 1848 ward dem Seminare die ganze zweite Knabenſchule als Übungsſchule überwieſen. Damit wuchs die Arbeit und die Verantwartung. Ein Leſebuch wurde zuſammengeſtellt, Kinderbilder ausgearbeitet, auf dem Landgrafenberge ein Grundſtück für Feldarbeiten erworben, eine

Arbeitsschule ins Leben gerufen, Monatstabellen und Incipientenexamina eingeführt, ein Seelsorgerverein und eine Reisekasse gestiftet. Im Sommer 1853 fand dann die erste Reise der Seminarschüler in Begleitung ihrer Lehrer nach dem Thüringerwalde statt. Im folgenden Jahre kaufte Stoy ein fast rund herum von Gärten umgebenes, überhaupt sehr günstig gelegenes Grundstück, um auf ihm ein eigenes Gebäude für seine Übungsschule zu errichten. Die Mittel zum Bau gewann er teils durch Sammlungen, teils durch die Unterstützung des Großherzogs Karl Alexander, doch reichten sie noch nicht aus, vielmehr lud er sich eine Schuldenlast von 15000 M auf. Im Jahre 1858, dem Jubiläumsjahre der Jenaischen Universität, hielt die Seminarschule ihren Einzug in dem schönen Gebäude. Die kleinere Hälfte des Grundstückes wurde von dem Schulhause mit Turn- und Spielplatz, die größere von dem Arbeitsgarten und dem botanischen Schulgarten eingenommen. Das zweistöckige Schulhaus enthielt geräumige Korridore und breite Treppen. Zu ebener Erde befanden sich die Turnhalle, zwei Klassenzimmer und die Wohnung eines Klassenlehrers, im mittleren Stocke drei Klassen, das Konferenzzimmer, die Wohnung des „Seniors“ und eines zweiten Klassenlehrers, im obersten die Wohnung des Direktors, eine weitere Lehrerwohnung und der große Schulsaal mit der Seminarorgel, einem Geschenke früherer Seminarmitglieder. In den nächsten Jahren lag Stoy viel daran, für die neue Schule zwei ständige Lehrer zu gewinnen, doch scheiterten vorerst seine dahin gehenden Versuche. Dagegen gedieh sichtlich das innere Leben des Seminars. Besonderes Augenmerk ward auf Psychologie und philosophische Pädagogik gerichtet, es wurde eine große Anzahl pädagogischer Arbeiten verfaßt, außerdem „Stundenbilder“ und „psychologische Statistiken“ gefertigt. Die große Mehrzahl der Mitglieder waren Theologen. Da es nun den Anschein gewann, als ob einige von diesen durch das Seminar von ihren Fachstudien abgezogen würden, entstand „eine feindselige Stimmung der theologischen Fakultät gegen das Seminar“. Als eine Wirkung dieser Stimmung darf man den Bescheid betrachten, den Stoy auf sein Ansuchen um Unterstützung des Seminars von den fürstlichen Erhaltern der Universität im Jahre 1865 erhielt. Es wurde ihm eine Subvention von 200 Thalern unter der Bedingung zugesagt, „erstens, daß die Aufnahme der Studierenden der Theologie als außerordentlicher Mitglieder des Seminars erst im fünften Semester stattfinden darf, sowie zweitens, daß dieselben in dem Seminare zu nicht mehr als 4 Stunden wöchentlich veranlaßt werden sollen“. Auf diese Bedingungen glaubte Stoy nicht eingehen zu können, und da er außerdem auf seinen Antrag auf Erhöhung seines Gehaltes von 300 Thalern auf 500 Thaler keine Antwort erhielt, kehrte er 1866 Jena den Rücken. Damit löste sich auch das Seminar vorläufig auf, erstand aber sofort wieder mit Stoys Rückkehr aus Heidelberg 1874. Anfangs wurde ihm in der inzwischen städtisch gewordenen Joh.-Friedr.-Schule eine Abteilung Knaben aus der Mittelklasse überwiesen, die von den Mitgliedern des Seminars in wöchentlich 5 Stunden unterrichtet wurden. Die Einrichtungen des alten Seminars, Pädagogicum, Criticum u. s. w., lebten wieder auf. Aber Stoy ruhte nicht eher, als bis er die ganze Joh.-Fried.-Schule als Übungsschule zurückerobert hatte. Das weimarische Ministerium zeigte sich seinen Bestrebungen geneigt, und so hielt 1876 das Seminar zum zweitenmale seinen Einzug in den liebgewordenen Räumen. Die Schule zählte damals 181 Kinder in fünf Klassen. Der gesamte Unterricht wurde von dem Oberlehrer, drei Klassenlehrern und den übrigen Mitgliedern des Seminars besorgt. Auch der Schulgarten ward wieder eingerichtet und jedem Schüler der Oberklasse ein Beet zur beliebigen Bewirtschaftung zugeteilt. In den folgenden Jahren entfaltete sich ein echt pädagogisches Treiben im Seminare und seiner Übungsschule. Die Versammlungen waren durchweg gut besucht, die Mitgliederzahl stieg beständig. Zahlreiche Festlichkeiten, bei denen namentlich auch die Teilnahme alter Mitglieder wohlthuend berührte, dienten außer der Erholung auch der ernsten Arbeit. Jedes Jahr ward eine 7- bis 9tägige Reise in den Thüringerwald mit der Oberklasse unternommen. Stoy selbst nahm fast immer an diesen Reisen teil und ging in Ertragung der Reisebeschwerden mit gutem Beispiele voran. In ganz Thüringen war die Stoysche Reisegemeinde bekannt und wurde überall freundlich aufgenommen. Auf 20 Reisen konnte 1884 das Seminar zurückschauen. Bemerkenswert ist, daß die Zahl derjenigen Seminarmitglieder wuchs, die bereits das akademische Triennium oder das theologische Examen hinter sich hatten und so der pädagogischen Aus-

bildung sich ungestört widmen konnten. Wenn man die hohen Anforderungen bedenkt, die an Zeit und Kraft jedes Eintretenden, nicht bloß an die Klassenlehrer, gestellt wurden (unentgeltliche Übernahme mehrerer Unterrichtsstunden für ein ganzes Semester, gewissenhafte Vorbereitung für jede einzelne Lehrstunde, Besuch der zahlreichen, mehrstündigen Konferenzen, Ausarbeitung von Protokollen, Lehrplänen, Wochentabellen, Kinderbildern, Kritiken, Teilnahme am Seelsorgervereine und an den Reisen, Einreichung einer philosophisch-pädagogischen Abhandlung u. s. w.), so muß man mit Bewunderung erfüllt werden über die Anziehungskraft, die das Seminar trotzdem ausübte. Im ganzen hat es etwa 700 Mitglieder gehabt, unter ihnen besonders Angehörige der thüringischen Staaten, aber auch manche Ausländer, wie Griechen, Armenier, Nordamerikaner u. a. Sicher ist, daß das Stoysche pädagogische Seminar einen äußerst wohlthätigen und jedenfalls noch lange fortwirkenden Einfluß auf das deutsche Schulwesen, vornehmlich in Thüringen, gehabt hat. (Ausführlicheres über das Seminar s. in den unten verzeichneten Schriften.)

Das Institut sollte der Verwirklichung eines Hauptsatzes der Pädagogik dienen, den Stoy selbst mit den Worten kennzeichnet: „Nur wo um des Kindes selbst willen auf sein Wesen und Thun ein Einfluß ausgeübt wird, wird erzogen, überall, wo das Kind Mittel für irgend einen Zweck der Erwachsenen ist, da mag von Aufziehen, Zähmen, Abrichten, darf aber nicht von Erziehung geredet werden“ (Idee der Erziehungsanstalt, S. 6). Hiernach sollte seine Erziehungsanstalt sich streng scheiden von „Drillinstituten“, „Wohnungskasernen“ und solchen Anstalten, die dem Leiter nur als „Erwerbsquellen“ dienen. Die echte Erziehungsanstalt kann nur in der Familie ihr Muster suchen. Wie in dieser der Hausvater und die Hausmutter den Mittelpunkt bilden, so in der Anstaltsfamilie der Direktor und dessen Lebensgefährtin. Aber die Anstaltsfamilie kann die Einzelfamilie an Leistungsfähigkeit insofern übertreffen, als „der Wohnsitz der Anstalt hier einzig und allein zum Heil und Gedeihen der Kinder gewählt und gestaltet wird“. Vor den öffentlichen Erziehungsanstalten hat das Privatinstitut zwei wichtige Vorzüge: Es hat die Möglichkeit, jeden Schüler nach seiner Natur zu beobachten und entsprechend zu behandeln, und es hat völlige Freiheit in der Wahl der Lehrer. Leistet es somit eine gewisse Bürgschaft für das physische und intellektuelle Gedeihen der ihm anvertrauten Zöglinge, so kann es auch den veredelndsten Einfluß auf deren Gemüt und Charakter ausüben. Das geschieht schon durch die Anordnung, Auswahl und die ganze Gestaltung des Unterrichts, ferner durch zahlreiche Maßregeln der Zucht und der Führung, durch welche Treue im Großen und Kleinen, Aufrichtigkeit, helfende und duldende Liebe der Zöglinge bezweckt werden. Als Grundstimmungen, deren sich die ganze Anstaltsfamilie bemächtigen soll, können Heiterkeit und Wärme bezeichnet werden. Sehen wir nun, wie das Stoysche Institut den soeben gekennzeichneten Zweck zu erreichen suchte. Zunächst die Sorge für das körperliche Gedeihen. „Zweckmäßige Nahrung, genau abgewogener Wechsel zwischen Arbeit und Erholung, Bewegung und Ruhe, Turnen und Baden, Spielen und Wandern, Wohnen und Schlafen in heiteren Räumen — in diesen Punkten liegen die Hauptelemente unseres Gesundheitsrezeptes“ (Zwei Jahresernten, S. 38). Die von Stoy übernommene Anstalt des Dr. Heimburg hatte eine günstige Lage, insofern sie nicht im Innern der Stadt sich befand, sondern nicht weit vom Paradiese, dem schönsten Teile Jenas. Stoy erweiterte sie durch mehrmaligen Anbau und richtete das Gebäude so ein, daß es möglichst allen hygienischen Anforderungen entsprach. Im unteren Stocke befanden sich der geräumige Speisesaal mit einem eisernen Ofen zum schnelleren Erwärmen und einem Berliner zum längeren Erhalten der Wärme, ferner der Lernsaal mit vier Arbeitstischen und mit Fenstern, die nur die Aussicht auf den Garten und den Turnplatz gewährten und so die Schüler vor allen Störungen der Straße schützten. In der Mitte des Saales hatte auf einem erhöhten Sitze der überwachende Lehrer seinen Platz. Außer Küche und Speisekammern hatte das erste Stock noch die Turnhalle mit doppeltem Eingange, einem vom Vorsaale und einem vom Turnplatze aus. Im zweiten Stocke befanden sich außer den Privatzimmern des Direktors die Krankenstuben, welch letztere im Falle der Not gänzlich abgesperrt werden konnten. Das dritte Stock ward von zwei durch das Wasch- und Ankleidezimmer getrennten Schlafsälen eingenommen. In einem Seitengebäude war die Hauskirche mit Orgel und Altar, in dem anderen zehn Schulzimmer, ein chemisches Laboratorium, der Schulsaal, das physikalische Kabinett, die Werkstatt, die Lehrerwohnungen

und das für die Winterzeit berechnete Badezimmer. Zwischen den beiden Seitengebäuden war der Spielplatz und der Anstaltsgarten. — Für die Kost galt als Hauptgesichtspunkt, daß sie einfach und kräftig sei. Zum ersten Frühstücke gab es Milch mit Weißbrot oder Kaffee mit Semmeln, letzteres an Sonn- und Festtagen, sowie für die konfirmierten Zöglinge, das zweite Frühstück bestand in Weiß- oder Schwarzbrot mit Butter, die Mittagsmahlzeit an Wochentagen aus Suppe und einem Gerichte, an Sonntagen aus drei Gerichten, die Abendmahlzeit meistens aus Suppe und Butterbrot. Bier, und zwar Weißbier, wurde nur Sonnabend abends während des Sommers, Thee Sonnabend abends im Winter, Wein nur bei besonderen Festlichkeiten, wie an den Geburtstagen des Hausvaters und der Hausmutter, getrunken. — Auch für die Kleidung bestanden genaue Vorschriften, um Eitelkeit und Modesucht fern zu halten. Grundsatz war auch hier höchste Einfachheit. „Wir bewahrten uns unsern schmucken Turnanzug mit seiner Jacke alle Tage des Sommers, unsere kleidsame schwarze Blouse als die gemeinsame Sonntagsuniform für groß und klein, die schwarze Mütze in der schlichtesten Form für die Sonntage, den bei Regen wie bei Sonnenschein gleich zweckmäßigen Gebirgshut für unsere Spaziergänge und Wanderfahrten" (Zwei Jahresernten, S. 47). — Ein Hauptaugenmerk wurde auf die richtige Verteilung von Arbeit und Erholung gerichtet. Sommer und Winter mußte früh fünf Uhr aufgestanden werden. Unter der Aufsicht eines Lehrers ging das Waschen und Ankleiden vor sich. Dann folgte eine, im Winter zwei Arbeitsstunden im Lernsaale, hierauf eine kurze Erholungspause, dann die Morgenandacht, an der alle Glieder der Hausgemeinde, die Dienstboten nicht ausgenommen, teilnahmen. Die eigentliche Schulzeit dauerte im Sommer vormittags von 7—12, im Winter von 8—12. Die unteren Klassen hatten jedoch nach jeder, die oberen erst nach der zweiten Unterrichtsstunde eine Freiviertelstunde. Während dieser wurde ein Spaziergang nach dem Paradiese gemacht, nach dessen Beendigung alle Schüler paarweise, von Lehrern geführt, in die Anstalt zurückkehrten. Dem Vormittagsunterrichte folgte wieder eine Freiviertelstunde, während welcher die Lehrer Konferenzen hielten und die Schüler ihre Bücherfächer und Schränke in Ordnung brachten, hieran schloß sich das gemeinsame Mittagsmahl, an dem der Hausvater, die Hausmutter und alle nicht verheirateten Lehrer teilnahmen. Die Zeit bis 2 Uhr war für Erholung und freie Thätigkeit bestimmt. Die Schulzeit des Nachmittags dauerte von 2 bis 4 Uhr. Um 4 Uhr nahmen während des ganzen Sommers sämtliche Zöglinge unter Führung von Lehrern und des Direktors ein Flußbad in der nahe gelegenen Saale. Daran schloß sich das Vesperbrot. Von 5—6½ Uhr war wieder Arbeitszeit, dann folgte Turnen und Exerzieren. Nach der ebenfalls gemeinsamen Abendmahlzeit gingen die Schüler in den Sommerabenden unter Führung von Lehrern spazieren oder begaben sich in den Berggarten oder spielten auf dem Turnplatze. Um 9 Uhr rief die Glocke zur Abendandacht, und bald danach ging es zur Ruhe. Die Ordnung in den Schlafsälen wurde streng aufrecht erhalten. Der Mittwochnachmittag war zu Exkursionen bestimmt, um die Jenaische Umgegend, besonders ihre reiche Flora, kennen zu lernen. Der Sonnabendnachmittag gehörte dem Berggarten. Hier hatte jede Abteilung ihr bestimmtes Stück Land und eine Laube. Nach beendigten Gartenarbeiten wurde gespielt und hierauf bei einem Fäßchen Weißbier die Abendmahlzeit in den Lauben eingenommen. Unter Gesang und in geordnetem Zuge ging es dann zurück in die Stadt. Im Winter schloß sich unmittelbar an die Schulstunden viermal wöchentlich Turnen in der geheizten Turnhalle. An drei Wochentagen versammelten sich die Schüler nach der Abendmahlzeit in der „Werkstatt". Hier wurden Papparbeiten gefertigt, ferner Modellieren, Drechseln und Tischlern geübt. Den Unterricht erteilten teils Lehrer der Anstalt, teils geeignete Meister der Stadt. Jede „Zunft" hatte nach den Leistungen ihrer Mitglieder Lehrlinge, Gesellen und Meister. Vor Weihnachten wurde durch ein besonderes „Zunftgericht" unter Vorsitz des Direktors die Hauptversetzung aus einer unteren in eine höhere Abteilung vorgenommen. Endlich wurde im Winter auch ein öffentlicher Abend zur Vorbereitung dramatischer Aufführungen bestimmt, und zwar sowohl solcher in deutscher, als in französischer und englischer Sprache. Zur Aufführung kamen von Lehrern bearbeitete Stücke aus der Odyssee und Ilias, die Hermannsschlacht, thüringische Sagen, Peter in der Fremde, Zrinyi, Ernst von Schwaben, Ludwig der Bayer, Tell, Wallenstein, Egmont, Götz von Berlichingen, Shakespearesche Stücke und

französische Lustspiele. Am Sonnabend war Unterhaltungsabend, an dem sich die einzelnen Abteilungen auf den Zimmern ihrer „Tutoren" versammelten, und wo erzählt, gelesen und gespielt wurde. Karten- und Hazardspiele aber waren ausgeschlossen. — Unter den Veranstaltungen, die außer der Kräftigung des Körpers auch andere Ziele verfolgten, sind vornehmlich die alljährlichen Reisen, die Festlichkeiten und das Turnen zu nennen. Auf die Reisen wurde ein großer Wert gelegt. Reisemonat war der September. Schon 4 Wochen vorher begannen die Reisevorbereitungen. Diese bestanden besonders im Fertigen von Karten der zu durchreisenden Gegenden und in abendlichen Vorträgen der Reiseführer über Geschichtliches, Dichtungen und Sagen. Ohne zwingende Gründe durfte sich kein Schüler von der Reise ausschließen. Die erste Abteilung, aus den Konfirmierten bestehend, hatte als Reiseziel die Tiroler oder Salzburger Alpen, die zweite die Rhön, den Odenwald oder das Riesengebirge, die dritte das Fichtelgebirge, die fränkische Schweiz und den Harz, die vierte den Thüringerwald. Jede Abteilung war wieder in Sektionen geteilt und hatte zwei oder drei Trompeter an der Spitze. Die Lebensweise während der Reise glich, soweit angängig, der des Instituts. Jeder Tag ward mit einem Morgenliede begonnen und mit einem Abendliede geschlossen. Über alle hervorragenden Sehenswürdigkeiten hatten sich die Schüler Notizen zu machen, und zwar entweder an Ort und Stelle oder an den Ruhepunkten, besonders in den Nachtquartieren. Burgen und Ruinen wurden abgezeichnet, hervorragende Aussichtspunkte zu geographischen Prüfungen benutzt. Die Nachtquartiere wurden immer von einem vorauseilenden Lehrer vorherbestellt und hergerichtet. Hauptgrundsatz für sämtliche Reisen war Einfachheit und Abhärtung. Daher war während des Marsches die frugalste Weise Gesetz, und Bequemlichkeiten des Lagers oder der Fahrt durften nur als seltene Ausnahmen vorkommen. Nach der Rückkehr wurden sofort die Reisebeschreibungen gefertigt, damit sie zu Weihnachten nebst den Arbeiten aus der Werkstatt den Eltern auf den Weihnachtstisch gelegt werden konnten. — Auch den Festlichkeiten wurde große Aufmerksamkeit gewidmet. Hier zeigte sich Stoys organisatorisches Talent nicht minder als seine erzieherische Weisheit und sein tiefes Gemüt. Es wurden ziemlich viel Feste gefeiert; nicht nur der Geburtstag des Hausvaters und der Hausmutter, sondern auch der jedes Zöglings wurde festlich begangen. Zu den gewöhnlichen Schulfesten, dem Maigange, der einen halben, und der Turnfahrt, die einen ganzen Tag beanspruchte, traten auch ein Turn- und ein Schulfest, letzteres nach beendigtem Sommerhalbjahre, ferner die Gedenktage der Schlachten bei Jena und bei Leipzig und die Martinsfeier. Aber das Hauptfest war das Weihnachtsfest. Mit scharfem Blicke hatte Stoy erkannt, daß dieses mit dem deutschen Wesen so eng verflochtene Fest in ganz besonderem Maße geeignet war, seiner Anstalt den Charakter der Familie zu wahren. Daher wurden die Zöglinge in den Weihnachtsferien nicht nach Hause entlassen, die Anstalt sollte ihnen die häusliche Feier ersetzen. Das war eine hohe Aufgabe, aber sie scheint gelöst worden zu sein. Man muß die Beschreibung einer solchen Weihnachtsfeier der Anstalt bei Credner (Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena, S. 69 ff.) nachlesen, um diese Behauptung gerechtfertigt zu finden. Sicherlich hat es nicht wenige Zöglinge gegeben, bei denen die Anstaltsfeier des Weihnachtsfestes einen viel tieferen Eindruck hinterlassen hat als die im eigenen häuslichen Kreise. In letzteren durften die Zöglinge nur einmal des Jahres zurückkehren, dann aber auf längere Zeit, nämlich in den vierwöchentlichen Osterferien. Den ganzen übrigen Teil des Jahres gehörten sie der Anstalt. Stoy hatte den Grundsatz, daß „ein lange Zeit dauernder, ununterbrochener Aufenthalt in dem Anstaltskreise die Generalbedingung für die Wirksamkeit der Anstalt sei" (Zwei Jahresernten, S. 48). — Der Zweck des Turnens sollte nicht sein, die Schüler dieses oder jenes Kunststückchen zu lehren, sondern den Körper dem Geiste dienstbar zu machen, ein korporatives Ehrgefühl rechter Art zu pflegen und die Notwendigkeit erkennen zu lassen, daß das Gedeihen auch des kleinsten Ganzen nur durch freiwillige Unterordnung jedes einzelnen zu ermöglichen sei. Kein Mitglied der Schulgemeinde durfte sich vom Turnen ausschließen. Besondere Turngesetze enthielten genaue Bestimmungen über das Verhalten auf Turn- und Spielplatz, über die einzuhaltende Ordnung und die Reihenfolge der Übungen. Das Eigentümlichste aber war das „Turngericht". Es bestand aus den von der ganzen Turngemeinde aus ihrer Mitte erwählten Vorturnern. Wer sich ein Vergehen gegen die Turngesetze zu schulden kommen ließ,

wurde vor dieſes Gericht geladen und entweder freigeſprochen oder mit einer in der Turnverfaſſung genau beſtimmten Strafe belegt. Gerade der Umſtand, daß die Urteilsſprüche von den Kameraden ausgingen, verlieh ihnen einen beſonderen Nachdruck, und ſo gewährten dieſe Turngerichte ein ſchönes Beiſpiel der Selbſtregierung. Auch das Exerzieren wurde in ähnlichem Geiſte geübt. Eine Probe, wie weit ſie es darin gebracht hatten, legten die Zöglinge beim Schulfeſte ab. Bei dieſem wurde ein militäriſcher Umzug um die Anſtaltsgebäude gehalten, vor einem der Schulzimmer, das als Hauptwache eingerichtet war, die Fahne aufgeſtellt, die Ein- und Ausgänge des Hauſes mit Wachen beſetzt u. ſ. w. — Auch noch in anderer Weiſe als beim Turnen wurden die Zöglinge zum Dienſte am gemeinſamen Ganzen herangezogen. Die Überwachung der Schüler war an die Lehrer der Anſtalt in der Weiſe verteilt, daß immer je zwei, ein älterer und ein jüngerer, einen Tag um den anderen die Aufſicht beſorgten. Sie hießen die beiden „Diarii“ und waren den ganzen Tag mit den Zöglingen zuſammen. Neben ihnen gab es noch die „Tutoren“. So wurden die zwei oder drei Lehrer genannt, denen 8 bis 12 Knaben, eine „Stube“, zur ſpeziellen Seelſorge anvertraut waren. Pulte, Schränke Bücher und Hefte ſtanden unter ihrer täglichen Kontrolle, ſie hatten über das ganze Verhalten ihrer Zöglinge Buch zu führen und danach Berichte über ſie zu fertigen. Zur Unterſtützung der Diarii und Tutoren dienten nun die „Stuben- und Wochenhelfer“. Erſtere wurden unter Leitung des Tutors von den Stubenangehörigen auf ein halbes Jahr gewählt; das Geſchäft der Wochenhelfer ging die Reihe um und bezog ſich auf alle. Die Helfer hatten zu beſtimmten Tageszeiten Berichte an die Diarii und an die Tutoren abzuſtatten, und jeden Sonntag wurde die Anſtaltsfamilie gefragt, ob die beiden Wochenhelfer ihr Amt gewiſſenhaft und pünktlich verwaltet hatten oder nicht. In letzterem Falle wurde ihnen das Amt noch einmal übertragen. Außerdem gab es noch Klaſſenhelfer zur Aufrechterhaltung der Ordnung in den Klaſſen. Alle Helfer wurden in Gegenwart der Lehrer zu ihrem Amte feierlich vom Direktor verpflichtet, und an ſie hielten ſich die Lehrer zuerſt, wenn irgend eine Unordnung bemerkt wurde. — Trugen ſchon all die genannten Veranſtaltungen viel dazu bei, einen guten Geiſt in der Anſtalt zu erzeugen, ſo fand dieſer noch beſondere Nahrung durch die Art, wie dem religiöſen Bedürfniſſe Rechnung getragen wurde. Die gemeinſamen Morgen- und Abendandachten ſind bereits erwähnt worden. An Sonn- und Feſttagen fanden beſondere Hausgottesdienſte in der Hauskirche ſtatt. Das Bedürfnis, den Zöglingen die Heilswahrheiten in einer ihrem Alter entſprechenden Weiſe darzubieten, hatte dazu geführt. Doch wurde auch die Bedeutung der öffentlichen Gottesdienſte nicht verkannt. Die Zöglinge wurden abwechſelnd in die Hauskirche und in die Kirche der Erwachſenen in der Stadt geführt. Auch für den Hausgottesdienſt war die Ordnung durch ein beſonderes Hauskirchenbüchlein genau feſtgeſtellt. In feierlichem Zuge, geführt vom Hausvater und den Wochenhelfern, begab man ſich zur Hauskirche. Der Gottesdienſt wurde eröffnet mit einem Spruche des Hausvaters, dann folgten die Antwort der Gemeinde und Geſang, dann wiederum ein Spruch nebſt Chorgeſang, hierauf die Verleſung der Gebete und des Sonntagsevangeliums durch die beiden Wochenhelfer, die Verkündigung des Wochenſpruches durch einen Konfirmierten, Geſang und dann die Predigt, danach wiederum Geſang, dann das durch einen Lehrer geſprochene Vaterunſer, zuletzt ein Segensſpruch und das Amen der Gemeinde. An ſchönen Sonntagsmorgen des Frühlings oder Sommers wurde auch wohl der Gottesdienſt im Berggrundſtücke im Freien abgehalten oder die Zöglinge in das Kirchlein eines benachbarten Dorfes geführt. Unter den Zöglingen waren alle vier Konfeſſionen vertreten. Es mußte daher in dem gemeinſamen Hausgottesdienſte alles ſorgfältig vermieden werden, was Anlaß zu konfeſſionellem Hader geben konnte. Doch war dafür geſorgt, daß auch die dem römiſch- oder griechiſch-katholiſchen Bekenntniſſe Angehörigen an den Gottesdienſten ihrer Kirchen in Weimar oder Jena teilnehmen konnten. Die fromme Sitte, bei allen Gottesdienſten und feſtlichen Gelegenheiten der Armen und Notleidenden zu gedenken, bürgerte ſich auch in der Anſtalt ein. Mehrere Opferſtöcke forderten dazu auf, und bei Geburtstagen, am Weihnachtsfeſte und bei Beſuchen der Eltern erhielten ſie manches Scherflein. Davon wurde dann den armen Kindern Jenas eine Weihnachtsfreude bereitet. Daß auch der Pflege der Muſik, ohne die ein Anſtaltsleben kaum denkbar iſt, Rechnung getragen wurde, verſteht ſich von ſelbſt. Mehrere

Musiklehrer waren angestellt, und da manche Zöglinge Unterricht im Violinspiel, im Cello und anderen Instrumenten erhielten, kam eine kleine Hauskapelle zustande, die bei festlichen Gelegenheiten Gäste und Zuhörer erfreute.

Betrachten wir nun etwas näher den Unterrichtsbetrieb. Die Anstalt hatte den Zweck, „Knaben aus gebildeten Ständen vom achten Lebensjahre ab an Körper und Geist zu bilden und zu kräftigen, daß sie ihren Eltern und Angehörigen als gesunde und charakterfeste Jünglinge, denen man mit der besten Zuversicht ihre weitere Fortentwickelung selbst überlassen kann, zurückgegeben werden können" (Credner a. a. O., S. 8). Ausgeschlossen war jede Abrichtung für einen bestimmten Beruf. Die Schule gliederte sich in die drei Abteilungen: Elementarschule, Realschule und Gymnasium. Bis zur Tertia (der Quarta eines Gymnasiums entsprechend) wurden alle Schüler gemeinsam unterrichtet. Erst dann begann die Trennung in Realschule und Gymnasium. Der Hauptunterschied dieser beiden Abteilungen lag darin, daß erstere das Lateinische nicht fortsetzte. Erst mit dem 13. oder 14. Jahre brauchte sich der Knabe für Gymnasium oder Realschule zu entscheiden. Stoy sah in der zu frühen Abschließung der Interessen etwas höchst Bedenkliches und behauptete mit Recht, daß „in die Nation um so mehr geistige Trennung kommt, je weniger die Gebildeten Gemeinsamkeit des Gedankenkreises haben" (Pädagogische Anlagen, S. 8). So hatten denn die künftigen Gymnasiasten ebenso ernst an den Naturbetrachtungen teilzunehmen, wie die künftigen Realschüler an dem Betriebe der lateinischen Sprache. Naturwissenschaften und fremde Sprachen sollten aber nicht um ihres künftigen Nutzens willen gelernt werden, sondern ihre Anziehungskraft durch sich selbst ausüben. Überhaupt war Stoy nichts verhaßter als die im Kindermunde so häßliche Frage: Wozu brauche ich das? Auch die Trennung in Gymnasial- und Realschulabteilung war keine vollständige. Die Einheit wurde ja schon durch die Gemeinsamkeit des Schullebens, die gemeinsame Feier des Schulgottesdienstes, die gemeinsame Anteilnahme am Turnen, an den Exkursionen, den Gartenarbeiten, Festlichkeiten und Schulreisen gewahrt, und außerdem hatten beide Abteilungen diejenigen Lektionen gemeinsam, „welche auf Bildung und Durcharbeitung der gesamten Lebensansicht den nachhaltigsten Einfluß ausüben, nämlich Religion und Geschichte" (Pädag. Anlagen, S. 14). Gegenstände des Unterrichts waren: Religion, deutsche, lateinische, griechische, französische und englische Sprache, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Rechnen, Mathematik, Physik, Chemie, Zeichnen, Singen, Turnen und Exerzieren. Im Lateinischen hatten Untertertia, Obertertia und Gymnasialunterſekunda je 6, Gymnasialoberſekunda und Gymnasialunterprima je 8 Stunden; das Französische begann mit der Quarta, das Griechische in der Gymnasialunterſekunda, das Englische in der Realunterſekunda. Unter den eingeführten Lehrbüchern befanden sich mehrere von ehemaligen Seminarmitgliedern verfaßte. — Der Religionsunterricht wurde in der untersten Klasse im Frühling mit der Geschichte von der Schöpfung begonnen, die Hauptgeschichten aus dem Leben Jesu wurden angeknüpft an die kirchlichen Feste und an die Jahreszeiten, als Veranschaulichungsmittel dienten die Bilder von Olivier. Später trat das erbauliche Lesen der Bibel in den Vordergrund. In allen Klassen wurde am Schlusse der Woche das Evangelium des nächsten Sonntags ausgelegt. Die Schüler nichtevangelischer Konfession erhielten Privatunterricht. — Der Unterricht im Deutschen begann mit Sprach- und Lautierübungen, zu Grunde gelegt wurden Sostmanns „70 Bilder für den Leseunterricht", die erste Schrift war die lateinische. Große Aufmerksamkeit wandte man der Rechtschreibung zu, zuerst der natürlichen, später der historischen. Bei der Lektüre wurde ein besonderes Gewicht gelegt auf schriftliche und mündliche Reproduktionen von Erzählungen und Beschreibungen, später auf das Aufsuchen der Disposition von Lesestücken. Beziehungen zum fremdsprachlichen Unterrichte traten sowohl bei der deutschen Grammatik, als bei den Stilübungen hervor. — Im fremdsprachlichen Unterrichte spielte, namentlich für den Anfang, das genetische Verfahren (s. den Art. Mager) eine Hauptrolle. Die Anfangsgründe der lateinischen Sprache wurden aus Stücken des Lesebuchs, die der griechischen aus dem 9. Buche der Odyssee gewonnen. Großes Gewicht wurde von Anfang an auf Vergleichung mit der deutschen Sprache und auf das Memorieren zusammenhängender Stücke gelegt, das Französische begann man mit dem Auswendiglernen von Fabeln. Unterhaltungen in den betreffenden Sprachen (mit Ausnahme der griechischen) wurden ebenfalls frühzeitig geübt. Schriftsteller waren: Für das Lateinische Cäsar

(Bellum gallicum), Livius, Ovid und Virgil, für das Griechische Homer (Odyssee) und Xenophon (Anabasis), für das Französische Scribe und Lamartine, für das Englische Walter Scott. — Für die Geschichte hatten die Schüler kein Lehrbuch in der Hand. In Quarta und Tertia war der Unterricht ausschließlich biographischer Art, in Untersekunda trat die griechische, in Obersekunda die römische Geschichte im Zusammenhang auf, in Prima wurde auch Anleitung zur historischen Lektüre erteilt. — Die Geographie war in den unteren Klassen selbstverständlich Heimatkunde. Die eigentliche Geographie begann in Obertertia mit der Beschreibung der Oceane. Ausführlicher wurden hier das Mittelmeer nebst der griechischen Halbinsel und Italien betrachtet, um für die Geschichte den Grund zu legen. Dann folgte die Beschreibung der Erdteile in der Reihenfolge: Australien, Afrika, Südamerika, Nordamerika, Asien, Europa. Fleißige Übungen im Vergleichen, im Beschreiben von Kartenbildern und im Kartenzeichnen gingen nebenher. — In der Botanik wurden in allen Klassen typische Pflanzenindividuen vom Keimen an durch alle Entwickelungsstufen von den Schülern fortgesetzt beobachtet, die Beobachtungen notiert, zusammengestellt und verarbeitet. In der Zoologie geschah Ähnliches. Von den Individuen wurde allmählich zu den Gattungen, Familien, Ordnungen, Klassen emporgestiegen, allwöchentlich eine Exkursion gemacht. — In Physik und Chemie kam es besonders auf die analytische Betrachtung solcher Individuen aus dem Erfahrungskreise der Schüler, die eine vielseitige Betrachtung zulassen, und auf eigene Versuche der Schüler an. Aus den durch die ganze Schulzeit fortgesetzten meteorologischen Beobachtungen wurden in den Oberklassen Gesetze abgeleitet. — Im Rechnen begann man mit den vier ersten Operationen im Zahlenraume von 1—10, dann folgte der Zahlenraum von 1—100 und von 1—1000, hierauf die gemeinen und die Dezimalbrüche, die Kombinationslehre und algebraische Aufgaben. Den Stoff für die oberen Klassen bot das bürgerliche Rechnen bis zur Zinseszins- und Rentenrechnung. — Die Arithmetik begann in der Untersekunda. Sie wechselte mit der Geometrie dergestalt, daß im ersten Halbjahre Arithmetik, im zweiten Geometrie getrieben und der Gegenstand, in welchem kein Unterricht stattfand, in einer wöchentlichen Stunde wiederholt wurde. Die Übungen bestanden unter anderem in lehrender Entwickelung eines Abschnittes durch die Schüler und in freien Vorträgen. Der eigentlichen Geometrie ging ein propädeutischer Kursus voraus, in dem die geometrischen Gebilde durch Betrachtung geometrischer Körper auf analytischem Wege gefunden wurden. Die Realoberprima kam bis zur Entwickelung der Stereometrie, der Lehre von den Kugelschnitten und bis zum Übergange zur Differential- und Integralrechnung. Auch hier bildeten selbständige Entwickelungen und freie Vorträge einen Hauptteil der Übungen. — Im Zeichnen wurde großes Gewicht auf das Zeichnen nach der Natur (anfangs von Gegenständen im Klassenzimmer, später im Freien) gelegt. Das geometrische Zeichnen war auf die Prima der Realschule beschränkt. — Außer den jedes Halbjahr abgehaltenen Wiederholungsprüfungen fanden zu Ostern öffentliche Examina statt. Hier kam es Stoy vor allem darauf an, alles Blendwerk zu vermeiden. Das Examen sollte ein unvorbereitetes sein. Daher ließ er sich die Gegenstände unmittelbar vor der Prüfung von der Inspektion bestimmen. Über die Antworten der Schüler wurde genau Protokoll geführt und etwa wahrgenommene Mängel in der nachfolgenden Lehrerkonferenz eingehend erörtert. Konferenzen wurden überhaupt sehr viel abgehalten. Zunächst gab es jeden Morgen eine vor Beginn des Unterrichts, dann jede Woche eine zweistündige, deren Besprechungen und Beschlüsse protokolliert wurden. Die vier Punkte der feststehenden Tagesordnung der Konferenzen waren: 1. Organisation, 2. Hilfsmittel, 3. Methode, 4. Individuen.

Man ersieht aus dem Dargelegten, daß die Anforderungen, die an Hausvater, Hausmutter und das gesamte Lehrerpersonal gestellt wurden, nicht gering waren. Stoys eigenes Beispiel riß die übrigen mit sich fort. Wohl kam es vor, daß die eine oder andere Lehrerpersönlichkeit, die unter den besten Vorsätzen eingetreten war, sich nicht in gleicher Weise fortentwickelte und den Anforderungen nicht gewachsen zeigte. Sie trennte sich dann ohne Stoys besonderes Zuthun freiwillig von der Anstalt. Aber es gelang ihm doch, mehrere Lehrer auf lange Zeit an sein Institut zu fesseln. Es waren solche, die durch das pädagogische Seminar hindurchgegangen waren und hier den Geist jener uneigennützigen Lehrerliebe in sich aufgenommen hatten, die Stoy als das Höchste galt. Das pädagogische Seminar war die „Rekrutierungsstätte“, aus der das Lehrer-

personal des Instituts hervorging. Und damit verlor auch der Wechsel der Lehrer, der für viele andere Privatanstalten von großem Übel ist, seine nachteiligen Einwirkungen. Die Gesamtzahl der Schüler und Zöglinge des Instituts von 1844—1868 betrug 725. Eine Fortsetzung hat das alte Institut gefunden in der 1880 von dem Sohne Stoys, Dr. Heinrich Stoy, errichteten und im Geiste und Sinne des Vaters geleiteten neuen Stoyschen Erziehungsanstalt zu Jena.

**3. Stoy als pädagogischer Schriftsteller.** 1. Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik, Leipzig 1861, 2. Aufl. 1878. (Die erste Auflage enthält nur die Encyklopädie, die zweite auch die Methodologie und Litteratur der Pädagogik.) Die äußere Anlage des Werkes erinnert insofern an die Hagenbachsche Encyklopädie und Methodologie der theologischen Wissenschaften und auch an die Stoyschen Vorlesungen, als immer einem gedrängt gefaßten Paragraphen eine längere Erläuterung beigefügt ist. Nach der Encyklopädie sind die drei Teile der pädagogischen Wissenschaften die „philosophische", „praktische" und „historische" Pädagogik. Die philosophische Pädagogik verdankt ihr Dasein dem Erziehungsbedürfnisse und untersucht die Giltigkeit der Motive und dann die Sphäre für alle Wirksamkeit der Erziehung. Sofern die Motive in Antrieben des sittlichen und religiösen Gewissens liegen, entnimmt sie Lehensätze der Ethik und Glaubenslehre, und sofern die Frage nach der Wirksamkeit der Erziehung und ihren Grenzen sich auf empirischem Wege nicht beantworten läßt, bedarf sie der Lehensätze aus Metaphysik und Psychologie. Hiernach ergeben sich die beiden Hauptteile der philosophischen Pädagogik: „Teleologie" oder Lehre vom Zwecke und „Methodologie" oder Lehre von den Mitteln der Erziehung. Nach der Teleologie muß die Erziehung den Zweck verfolgen, den der Zögling, wenn er mündig wäre, selbst verfolgen würde. Dieser Zweck liegt in einer solchen Zeichnung des sittlichen Ideales, in welcher die Resultate der philosophischen Entwickelung sich mit den Elementen des christlichen Glaubens vereinigen. Außerdem hat die Erziehung dem Zögling zur dereinstigen Wahl und Verfolgung erlaubter Lebenszwecke möglichst günstige Disposition zu geben. Da aber der Leib als Träger des geistigen Lebens für die Lösung aller Erziehungsaufgaben von der größten Bedeutung ist, so hat die Erziehung auch für eine zweckmäßige Beschaffenheit des leiblichen Lebens zu sorgen. Die Maßregeln inbetreff des leiblichen Lebens sind aber nur die Vorbedingung der Erziehung, die Lehre davon ist daher an den Anfang des ganzen Gebäudes zu setzen. Die „allgemeine Diätetik" hat es unter den Gesichtspunkten der Behütung und Unterstützung mit der Pflege und als Gymnastik mit der Ausbildung des leiblichen Organismus zu thun. Die Prinzipien sind der Anatomie und Physiologie zu entnehmen. Auch die drei Unterabteilungen der „besonderen Diätetik", die „progressive" (nach dem Alter), die „sexuelle" und die „individuelle", ruhen auf physiologischen Lehensätzen. — Die Methodologie zerfällt, da die von der Teleologie geforderten geistigen Zustände entweder durch mittelbare oder durch unmittelbare Einwirkung auf den Zögling hervorgebracht werden, in die Lehre vom „Unterricht" (Didaktik) und in die Lehre von der „Führung" (Hodegetik). Die „allgemeine Didaktik" handelt von der „Materie" und von der „Form" des Unterrichts und entnimmt Lehensätze der Psychologie. Den besten Unterbau gewährt das psychologische System Herbarts. In der Lehre von der Materie des Unterrichts, für welche der Maßstab in dem Begriffe der „Bildung" liegt, wird der in den einzelnen Wissenschaften niedergelegte Gedankenstoff geprüft und seine relative pädagogische Bedeutung bestimmt. In erster Reihe stehen die Wissenschaften, die der religiösen, ethischen und theoretischen Lebensanschauung Stoff bieten, in zweiter die Wissenschaften von den Formen und Zeichen, wie Mathematik und Grammatik. Die Form des Unterrichts hat es mit der „Disposition", der „Methode" und der „Technik" zu thun. Die drei Begriffe für die Disposition sind „Statik" oder die Lehre von dem Nebeneinander, „Propädeutik" oder die Lehre von dem Nacheinander der Unterrichtsstoffe, und „Konzentration". Letztere fordert, daß alle nur möglichen Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft gespart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde. Die Methode oder der Gang des Unterrichts ist entweder „analytisch" (regressiv), wenn durch Zerlegung des absolut oder relativ nicht einfachen Gegenstandes das Einfache erst gesucht wird, oder „synthetisch" (progressiv), wenn die

Betrachtung von einem Elemente zu dem nächsten ohne weiteres fortschreitet und so zu dem Vielen und dem Ganzen gelangt. Eine dritte, die „genetische“ Methode, besteht in der Verbindung der beiden, indem der synthetische Gang des Unterrichts durch die in der Natur des Lehrobjekts liegenden Momente bestimmt, die Gewinnung des Allgemeinen aber auf den einzelnen Punkten des Weges der analytischen Vertiefung verdankt wird. Die Technik ist die Lehre von den Hilfen, die die Methode in Anspruch nimmt. Die „objektive“ Technik beruht auf einer Veränderung und Zubereitung des Lehrobjektes, die „subjektive“ hat ihren Grund in der Person des so oder anders gearteten, in diese oder eine andere Gemütslage versetzten Lehrers. Die „besondere Didaktik“ hat als „objektive“ die in der Natur der Lehrobjekte liegenden Momente, wodurch die Wissenschaften zu Schulwissenschaften werden, als „progressive“ die den verschiedenen Altersstufen, als „sexuelle“ die den beiden Geschlechtern angemessene Materie, Form und Technik des Unterrichts zu bestimmen. — Die „allgemeine Hodegetik“ handelt von den Aufgaben und der Methode der Führung. Der Grundbegriff der Führung ist der „Charakter“. Da in diesem das auf die äußeren Objekte sich beziehende und das auf das eigene Innere sich richtende Wollen unterschieden wird, so hat die Führung sowohl für das objektive, als für das subjektive Wollen zu sorgen. Die Methode der Führung ist entweder „genetisch“ oder „paränetisch“. Die genetische arbeitet an dem Aufbau des objektiven und subjektiven Charakters durch sorgfältige Wahl der Lektüre und des Umgangs, durch eine feste Lebensordnung, durch Pflege der christlichen Kultur in der Hausgemeinde u. s. w. Die paränetische ist mit dem vorhandenen Willensmaterial beschäftigt und verlangt in Bezug auf den objektiven Charakter, daß falsche oder bedenkliche Züge durch andere Elemente verdrängt, in Bezug auf den subjektiven, daß die nötige Korrektur der Urteile, Schätzungen, Zumutungen als Freundschaftsdienst des Erziehers aufgenommen werde. Jede der beiden Methoden nimmt eine Reihe von Hilfen in Anspruch, die als pädagogische „Polizei“ sich zusammenfassen lassen. Die Aufgabe dieser ist, die, so zu sagen, nicht aus dem Herzen kommenden Äußerungen und Handlungen des Kindes vorkommenden Falles so zurückzuhalten und zu leiten, daß sie die Erziehungsarbeit nicht stören. Sie vermag das zwar direkt durch Gebot, Aufsicht, Drohung, Strafe, besser aber indirekt, indem sie das Interesse der Jugend durch Thätigkeiten und Einrichtungen fesselt, die so sehr das Gemüt einnehmen, daß an ein Hervorbrechen unwillkommenen Thuns gar nicht zu denken ist. Die „besondere Hodegetik“ ist, wie die besondere Didaktik, eine „progressive“ und eine „sexuelle“, außerdem eine „individuelle“. In das Gebiet der letzteren fällt auch die Betrachtung der sittlichen Krankheit als eines höheren Grades der Abweichung von dem Normalzustande.

Die historische Pädagogik betrachtet in ihrem allgemeinen Teile die Gesamtheit der zugehörigen Dinge in ihrer Wechselwirkung und Aufeinanderfolge, in ihrem besonderen die Fortbewegung und Fortentwickelung eines bestimmten Elementes im Strome der Zeiten. Der „allgemeine“ Teil gliedert sich wieder in die Geschichte der pädagogischen „Meinungen“ und in die der pädagogischen „Praxis“. Beide haben gemeinsame Beziehungen zu Religion und Wissenschaft. Veränderungen in dem philosophischen Bewußtsein bestimmen mehr die pädagogische Meinung, Bewegungen auf dem politischen und sozialen Gebiete mehr die pädagogische Praxis. Die Darstellungsform der historischen Pädagogik darf weder die der „Chronik“, noch die des „Memoirs“, noch die des „Pragmatismus“, sondern nur die „genetische“ sein, die dem stillen Keimen und Wachsen nachgeht, gleichsam das Werden innerlich nachahmt, die durch ihre Nähe leicht verwirrenden pädagogischen Erscheinungen der Gegenwart verständlich macht und ebensowohl vor eiliger Bewunderung, als vor unzeitigem Kleinmute bewahrt. Der „besondere“ Teil gliedert sich nach den pädagogischen Wissenschaften in die Geschichte der „Diätetik“, der „Didaktik“, der „Hodegetik“ und der „pädagogischen Praxis.“ Die Geschichte der pädagogischen Diätetik untersucht die verschiedenen Formen, in denen sich das leibliche Leben der Kinder in Bezug auf Nahrung, Kleidung, Wohnung, Lebensordnung und Gymnastik zu verschiedenen Zeiten bewegt hat, stellt aber nicht bloß die Zustände selbst dar, sondern auch ihren Ursprung und ihre etwaigen pädagogischen Folgen. Die Geschichte der Didaktik, die mit dem ältesten Kulturvolke, den Chinesen, beginnt, hat es, gemäß den Grundbegriffen der Didaktik, mit der Geschichte der Materie des Unterrichts zu thun und daher die Einflüsse zu untersuchen, die durch die

Römer und Griechen, durch das Christentum, die Schalastik, die Kreuzzüge, den Humanismus, die Reformation u. s. w. auf die Gestaltung der Lehrpläne ausgeübt wurden, sadann mit der Geschichte der Form des Unterrichts, um welche der germanische Stamm die hervorragendsten Verdienste sich erworben hat. Endlich untersucht die besondere Didaktik die Geschichte der Methode jedes einzelnen Unterrichtszweiges. Die Geschichte der Hadegetik, die in die stilleren Kreise des Lebens weist, und für deren Umwandlung oder Fortbildung immer Wendepunkte des sozialen Lebens entscheidend sind, untersucht die drei ethischen Begriffe des Habens, Duldens und Treibens, die Stellung der Unmündigen, die Art der Zuchtmittel und die Beschäftigungen. Die Stellung der Unmündigen hängt van dem sittlich-religiösen Standpunkte der Erwachsenen ab, die Zuchtmittel von ihrem Kulturstandpunkte, die Beschäftigungen von ihrer Individualität und van Traditionen. Hier versprechen auch die Denkmäler der Poesie und Kunst manche Ausbeute. Die Geschichte der praktischen Pädagagik macht die Verfalgung der beiden Hauptkreise, Familie und Schule, zu ihrer abersten Aufgabe. Den Ausgangspunkt bildet auch hier China. Van da schreitet die Betrachtung weiter zu den Indern, Persern, Ägyptern, Griechen, Rämern bis zu den germanischen Stämmen, bei denen Familie und Schule in ganz anderer und edlerer Weise der Erziehung dienen. Christentum, Hierarchie, Kreuzzüge, Aufblühen des Städtewesens, Humanismus, vor allem die Reformation, das Staatsschulwesen, die Aufklärungsperiode u. s. w. sind wichtige Faktoren, deren Einfluß auf die Gestaltung der praktischen Pädagogik zu untersuchen ist. Daneben erwachsen zahlreiche Aufgaben der Spezialhistarie, da sie jede Art van Schulen zum Gegenstande historischer Untersuchung machen kann.

Die praktische Pädagagik handelt, da die in Betracht kammenden Lebensverhältnisse entweder einfach ader zusammengesetzt sind, von der „ungeteilten" und van der „geteilten" Erziehung. Ungeteilte Erziehung findet entweder in der engeren Familie, dem „Hause", statt, oder in der erweiterten Familie, dem „Alumnate." Was die Haus-Pädagagik anlangt, sa sind für die Wirksamkeit der Familie hach bedeutungsvoll das aus der gemeinsamen Abstammung entspringende Gefühl der Einheit und Zusammengehärigkeit aller Glieder, das Gefühl der Abhängigkeit von dem Haupte der Familie und die mit dem allmählichen Wachstum der Familie aus kleinen Anfängen verbundene vertrauteste Kenntnis der unmündigen Glieder. Die spezifischen Ansarderungen erstrecken sich besanders auf das Haupt der Familie. Das Amt eines „Hauslehrers" gründet die Familie für den Fall, daß sie dem Unterrichtsbedürfnisse nicht vollständig genügen kann und doch imstande ist, eine helfende Kraft auf ihren eigenen Baden herbeizuziehen. Der Hauslehrer steht dem Haupte der Familie zunächst, und die Stellung der Familie zu ihm wird am besten unter dem Begriffe der Verwandtschaft betrachtet. Das Alumnat hat zwar sein Musterbild in der Familie, dach unterscheidet es sich auch wesentlich von ihr, indem von den drei bei der Wirksamkeit der Familie genannten Momenten nur das Abhängigkeitsgefühl ungeschwächt bleibt. Gefahren des Alumnats sind eine gegen Diät, Unterricht und Führung gerichtete Oppasitian, Bildung van Genassenschaften und der Pennalismus, d. i. die Benutzung des Übergewichts der Älteren und Stärkeren gegen die Jüngeren und Schwächeren. Bekämpfung dieser Gefahren ist nur möglich, wenn die Zöglinge im innigsten Verhältnisse zum Leiter des Ganzen und zu seinen Gehilfen stehen und die ganze Anstalt vom Geiste christlicher Liebe und Selbstverleugnung durchdrungen ist. Die Alumnate können nach der Abhängigkeit van den Mächten, denen sie ihr Dasein verdanken, eingeteilt werden in gebundene und freie. Beide haben besandere Vorzüge und Schattenseiten. Die glücklichste Form ergiebt sich aus einer weisen Mischung der Eigentümlichkeiten beider. — Die geteilte Erziehung führt auf den Begriff der „Schule" als derjenigen Anstalt, deren Hauptaufgabe ist, erziehenden Unterricht darzubieten. Die Schulkunde handelt zunächst vam „Schulregimente". Dieses hat zu sargen für die „Gründung" (Organisatian), „Erhaltung" (Datatian), „Behütung" (Inspektian) und für die „Schulverfassung". Bei der Organisatian muß ebensowohl die öffentliche Meinung, als die Unterrichtsidee im Auge behalten werden. Nahe Beziehung zum pädagogischen Bewußtsein einer Zeit haben die Privatschulen und Privatinstitute. Die Datation erstreckt sich auf die Sorge für Räume, Werkzeuge und Personen. Die Gesetze, nach denen dabei zu verfahren ist, liegen in den pädagogischen Hauptwissenschaften. Aufgabe

der Schulinspektion ist es, auf der einen Seite in steter Wachsamkeit und Prüfung zu beharren, auf der andern, sich zu hüten, daß sie nicht in Tyrannei ausarte. Eine richtige Schulverfassung hat vor allem die Ansprüche der Familien als der natürlichen Träger der ersten und heiligsten Interessen der Erziehung zu schützen. Das Organ für allseitige Mitteilung und gegenseitige Durchdringung der dem Schulwesen zugewendeten Interessen ist eine zweckmäßig eingerichtete Schulsynode. Der zweite Teil der Schulkunde handelt vom „Schuldienst". Er betrifft sowohl das Innere der Schule, den Schulunterricht und das Schulleben, als den Verkehr nach außen, insbesondere mit den Familien. Bei einer Mehrheit von Lehrkräften in der Schule entsteht das Verhältnis des „Schuldirektors", dessen Hauptaufgaben sind, bestimmte Veranstaltungen zu gunsten einer einheitlichen Wirksamkeit zu treffen und die Anstalt in der erfolgreichsten Weise nach außen zu vertreten. Dies der „allgemeine" Teil der praktischen Pädagogik. Aber die Beschaffenheit der zu Erziehenden, woraus sich gewisse Beschränkungen der allgemeinen praktischen Pädagogik ergeben, macht noch einen „besonderen" Teil nötig. Alumnate besonderer Art sind die Mädcheninstitute, die Waisenanstalten und die pädagogischen Heilanstalten (Blinden- und Taubstummeninstitute, Idiotenanstalten und Rettungshäuser). Als die beiden Hauptklassen von Schulen besonderer Art können, da alle Fachschulen von vornherein auszuschließen sind, nur „Gymnasium" und „Volksschule" gelten. Das Gymnasium hat auf möglichst tiefen Grundlagen die Bildung der einstigen Leiter der Gesellschaft zu besorgen. Dies kann ebensowohl im humanistischen, wie im Realgymnasium geschehen, wenn nur das durch seine geistige Gesundheit alles überragende klassische Altertum zur Grundlage der ethischen und ästhetischen Bildung, im humanistischen Gymnasium die alten, im Realgymnasium die neuen Sprachen als die unentbehrlichsten Werkzeuge für philosophische Bildung im weitesten Sinne des Wortes benutzt, Mathematik als eine Hauptquelle des spekulativen Interesses und als unentbehrliches Hilfsmittel für höhere Naturkenntnis, diese letztere aber als ein kostbares Besitztum angesehen wird, an welchem arm zu sein, schimpflich ist, für welches wenigstens bestimmte positive Dispositionen in sich zu tragen, auch dem Humanisten besonders wohl ansteht. Bei der Unterscheidung von höheren und niederen Gymnasien (Mittelschulen, Lyceen u. s. w.) gilt als Hauptgrundsatz, daß bei aller Herabsetzung der Anforderungen und der Beschränkung des Umfangs der Studien doch die hier dargebotene Bildung ein in sich abgeschlossenes, selbständigen pädagogischen Wert beanspruchendes Ganzes sein soll. Die Volksschule hat auf möglichst einfacher Grundlage das Minimum von erziehendem Unterrichte denjenigen zu bieten, die man als die Geleiteten bezeichnen kann. Eine Erweiterung des untersten Unterrichtspensums bieten die höhere Volks-, die Bürger- und die gehobene Bürgerschule.

Das zweite Buch, „Methodologie und Litteratur der Pädagogik", will, unter ausdrücklicher Verzichtleistung auf den Ruhm, ein „allgemeiner Unterrichtswegweiser" zu sein, sowie auf eine „bibliographische Vollständigkeit in der Angabe der Litteratur", nur „die dominierenden Gesichtspunkte für das Studium und die Praxis" aufzeigen und „in einer verhältnismäßig geringen Anzahl von Schriften vornehmlich Repräsentanten pädagogischer Ansichten und Richtungen dem weiteren Studium nahe bringen." Dennoch ist weder ein Teil des Erziehungs- und Unterrichtsgebietes übergangen, noch fehlt ein bedeutenderer Name der pädagogischen Litteratur. Die eigentümlichen Vorzüge des ersten Buches, nämlich schärfste logische Gliederung, Heraushebung des Charakteristischen, klare, edle Sprache, sind auch dem zweiten Buche eigen.

2. Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Eine Neujahrsgabe an die Mütter. Leipzig, Engelmann, 1855. In diesem Büchlein wird in einer Reihe größerer und kleinerer Abschnitte mit oft eigentümlichen Überschriften die unermeßliche Bedeutung des mütterlichen Berufes für die Erziehung behandelt. Nicht die Fichtesche Nationalerziehungsanstalt, nicht die Kinder-Phalanstère unserer westlichen Nachbarn, nicht die herzlosen Bewahranstalten sind geeignet für die erste Frühlingszeit des Lebens, sondern allein die Mutter ist der Genius der ersten Kindheit. Was die Mutter dazu macht, das ist die aufopfernde, selbstlose Liebe. Doch findet die Wirksamkeit des Hauses ihre Grenzen. Wo diese beginnen, da baut sich eine echte und wahre Erziehungsanstalt ihre eigene Welt, aber weder Haus, noch Erziehungsanstalt können der Schule entbehren. Was in der Schule gelernt werden soll, das darf weder abhängig gemacht werden von dem Zeitgeiste, noch von

der Rücksicht auf etwaige künftige Verwertung im Leben. Nur das freie Lernen, das unmittelbare Interesse sind in der Schule am Platze. Wohl aber hängt es vom Inhalte und von der Form der Lehre ab, ob die Kinder befähigt werden, dereinst das Leben zu verstehen, zu befragen und zu beherrschen. Auch die Sorge dafür, daß die Schüler Bürger des Reiches Gottes werden, ist geknüpft an Inhalt und Form der Lehre, unmittelbar und mittelbar. Bloße Mahnungen vermögen wenig. Die Schule muß, da alles Wollen seine Wurzeln im Gedankenkreise hat, für einen Reichtum an Interessen und Bestrebungen sorgen, muß Demut und Mut in gleicher Weise zu pflanzen suchen und dabei der Individualität die Rolle einer Führerin, aber nicht einer Herrin anweisen. Höchst verderblich ist die Maxime, der Schule die Geistes-, der Familie die Herzensbildung als ihre eigentümliche Aufgabe zu setzen. Auch die Schule, der ja das Kind die Hälfte des Tages angehört, hat für die Herzensbildung zu sorgen. Sie thut das u. a., wenn sie in das Treiben der Kinder auf dem Turnplatze, beim Spielen u. s. w. nicht störend, sondern nur leitend eingreift, wenn sie das Gefühl der Dankbarkeit gegen den Lehrer zu nähren weiß, und wenn sie nach Art rechter Mütter nicht durch Beweise, noch durch Predigen, noch durch harte That, sondern durch Sympathie auf die Unmündigen zu wirken sucht. Höchst originell ist der 10. Abschnitt mit der Überschrift „Dampfstudien". Hier wird das bunte Allerlei vieler Lektionspläne und der Einspruch, den Medizin und Psychologie dagegen erheben müssen, geschildert. Abhilfe kann weder dadurch geschaffen werden, daß man die neuen Kulturelemente einfach als Eindringlinge hinauswirft, noch durch eine Anweisung über die beste Art der Aufeinanderfolge, noch durch den nur halbwahren Satz, daß alles mit allem zu verbinden sei, noch endlich auch durch das Pochen auf die Methode, sondern nur durch Verlängerung der Bildungszeit. Die ansprechendsten Abschnitte dürften jedoch der „Das Paradies der Menschheit" und der „Kinderbilder" überschriebene sein. In dem ersteren wird kraft der poetischen Mission des Pädagogen die Zeit der spielenden Kindheit als das Paradies der Menschheit hingestellt. Die echten, der kindlichen Natur wohl angemessenen Spiele werden scharf geschieden von den Afterspielen, in geistreicher Weise ein Blick auf die Spiele der verschiedensten Nationen geworfen und schließlich in den drei Begriffen Kopieen, Originale und Traditionen eine Grundlage für eine Einteilung der Spiele gewonnen und daran eine Reihe trefflicher Mahnungen geknüpft. Der andere Abschnitt, gestützt auf tiefe und sinnige Beobachtungen, bringt eine Betrachtung über die verschiedenen Kindernaturen: Militärische und weibliche, Lokomotiven und Einspännner, Metriker und Nichtmetriker, Dramatiker, Epiker, Lyriker und Prosaiker, Generäle und Gemeine, und giebt bedeutsame Fingerzeige für die verschiedene Behandlung, die ihnen ein weiser Erzieher wird zu teil werden lassen.

3. Über Haus- und Schulpolizei. Ein Vortrag, gehalten im wissenschaftlichen Verein zu Berlin am 19. Januar 1856. Berlin, Oehmigkes Verlag. Die Aufgabe der Jugendpolizei ist die Fernhaltung von Störungen. Die Geschichte der Erziehung, besonders der Griechen und Römer, lehrt, daß von der Handhabung einer strengen Jugendzucht die Blüte der Familien und Schulen, sowie ganzer Staaten abhängt. Aus der Geschichte der deutschen Erziehung lassen sich Beispiele der beiden Extreme einer an Zügellosigkeit grenzenden und einer sklavischen Zucht entnehmen, für erstere die fahrenden Schüler, für letztere die Jesuitenschulen. Weder eine harte Zucht — denn die da hart behandelt wurden, werden auch selbst hart — noch eine solche, bei der die Befolgung des Gesetzes auf Gefühl oder sog. Überzeugung des Kindes gebaut wird, ist die rechte Zucht. Diese liegt nur in einer edeln, patriarchalischen Monarchie. Denn da verschmerzt die Jugend leicht den Verlust von einem Teile ihrer Freiheit, wenn der Genuß der übrig gebliebenen ihr unverkümmert gewahrt wird, wenn sie durchfühlt, daß nur so viel von dem freien Raume ihr genommen wird, als unbedingt um des geselligen Zusammenlebens willen abgegeben werden muß. Auktorität und Liebe sind die beiden Grundpfeiler einer rechten Zucht. Es gilt aber, auf Hilfen zu sinnen, wie das Andenken an die Haus- und Schulordnung frisch erhalten und aufgefrischt werden könne. Die mächtigste Hilfe liegt in der Pflanzung lebendiger Sitten. Freilich reichen auch diese zu Zeiten und in einzelnen Fällen nicht aus. Dann greift der Pädagog zur Strafe. Aber die Hauptaufgabe der Strafe darf nur sein, die Gesundheit wieder herzustellen. Freiheits-, Geld- und Ehrenstrafen sind alle gleich bedenklich. Auch die leiblichen Strafen sind keine Universalmittel gegen alle

Polizeivergehen. Pädagogisch gerechtfertigt ist nur die einfache Korrektur des Verfehlten, an sich eine Unbequemlichkeit und insofern Strafe, doch aber auch eine durch die Verhältnisse und die Bedürfnisse natürlich geforderte Thätigkeit. Der Vareilige wird durch auferlegten Aufenthalt, der Unvorsichtige durch die Forderung eines nochmaligen, vorsichtigen Thuns, der Säumige durch Übergehen seiner Person nachdrücklicher zum Nachdenken und Vorsatz des Bessermachens veranlaßt als durch alle andern herbeigesuchten künstlichen Erschütterungen. Aber das Hauptmittel, das allen Schranken der Schule und des Hauses, allen persönlichen Attraktionen, allen lebendigen Sitten Schutz und Hilfe gewährt, ist das Interesse, der Zustand des beschäftigten Gemütes, da ein Hauptgedanke über den andern gebietet und die verwandten ins Bewußtsein ruft. Daraus folgt, daß nur durch Schaffen von interessantem Unterrichte, durch Zerbrechen lähmender Lehrformen, durch Achten auf die Individualität der Schüler eine straffe Polizei in der Schule und durch interessante Beschäftigungen anstatt der launenhaften und planlosen Versuche zu allerlei Thun eine gute Polizei im Hause ermöglicht wird.

4. Pädagogische Bekenntnisse, 9 Stück, 1844 bis 1885. Sie sind den Berichten über das Stoysche Institut beigefügt; das letzte Stück, „Die Idee der Erziehungsanstalt", ist die Rede, womit der Vater Stoy das neu errichtete Institut seines Sohnes eröffnete. Der Inhalt der vier ersten Stücke (1. Schule und Leben, 1844; 2. Altes und Neues, 1845; 3. Die Not der Schule, 1847, und 4. Rousseau, Fichte, Considérant und die Idee der Erziehung, 1850) ist später in die Hauspädagagik aufgenommen worden. Das 5. Stück (Pädagagische Anlagen in Jena, 2. Aufl. 1858) berichtet über Zweck und Einrichtung des Stoyschen Instituts und enthält seinen ausführlichen Lehrplan. Das 6. (Vaterhaus und Muttersprache, 1860), wiederum vom Interesse als dem Grundbegriffe des erziehenden Unterrichts ausgehend, unterscheidet zwei Hauptsphären für das Interesse: Natur und Menschheit. Sprache, Litteratur und Geschichte gehören der einen, Naturwissenschaften und Mathematik der andern. Innerhalb beider liegen die Quellen für die religiöse Lebensanschauung. Für den Naturunterricht ist es wichtig, daß die Anfänge der Naturbeobachtung in die Anfänge der geistigen Entwickelung fallen. Es gilt, wirklichen Umgang mit der Natur und auf Grund desselben dauernde Freundschaft mit ihr zu schaffen. (In diesem Sinne waren kurz vor dem Erscheinen des Bekenntnisses 200 Fragen und Aufgaben für Naturbeobachtung, hauptsächlich von F. von Babo, einem Schüler Stoys, ausgearbeitet worden, van denen das Bekenntnis einige Praben enthält.) Als Ziel des Muttersprachunterrichts wird bezeichnet, daß er zum Umgange mit den Edelsten der Natian befähige. Für die Behandlung gilt als Grundsatz, daß der Muttersprachunterricht 1. durch Analyse immer erst erforsche, wie viel wohl von eigentlicher Lehre noch, gleichsam an Werkzeugen des Verständnisses und der Verarbeitung erfarderlich sei, und 2. daß er, nur einheimische Aufgaben sich setzend und alles fern haltend, was andern Gebieten angehört, den eigentümlichen Geist der Muttersprache in seiner ganzen Fülle und Schönheit zu offenbaren suche. Drei beigegebene Unterrichtsbilder aus dem deutschen Sprachunterrichte der Quarta zeigen die Ausführung dieser Grundsätze in dem Institut. Das 7. uub 8. Stück (Zwei Jahresernten aber 14 Sätze über Schule und Haus, 1863) berichten über mehrere wichtige Einrichtungen des Instituts: A. Beweglichkeit im Lehrplan ist insoweit gerechtfertigt, als der verschiedenen Natur und Begabung der Schüler der einzelnen Jahrgänge Rechnung zu tragen ist, indem der Lehrplan niedrigste Grenzen und zugleich die Annäherung an höhere Zielpunkte angiebt. B. Die Examina geben ein treues Bild von den Leistungen unter der Bedingung, daß das besandere Thema erst im Augenblicke der Prüfung gestellt wird. C. Nur salche Lehrer sind geeignet für die Anstalt, die in selbstoerleugnender Fürsorge für die Individualität der Schüler zu wachsen trachten. D. Den Gefahren der Selbstsucht, den Versuchungen zu Eitelkeit und Feigheit u. s. w. wird wirksam nicht durch Vermahnung und Strafe, sandern durch „marali sche Exerzitien" (Ämter der Schüler, Anerkennungen, die die Schüler selbst über Recht und Unrecht aussprechen u. s. w.) entgegeugetreten. Turnen, Wandern, Arbeiten in der Werkstatt, Aufführungen von Schulkamödien, Fertigen der Reisebeschreibungen, Kleidergesetze, Ferienarduung, Aufsicht, Konferenzen, Verhältnis der deutschen Schüler der Anstalt zu den Ausländern sind weitere Gegenstände der Betrachtung.

5. Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. Eine Skizze des grammatischen Unterrichts. Dazu: Deutsche

Grammatik ohne Worte. Leitfaden zur Repetition. Heidelberg 1842. 4. Aufl. 1898. Beide Werkchen gewähren einen deutlichen Einblick, wie der grammatische Unterricht in der Seminarübungsschule sowohl, als im Institut betrieben wurde. (Auf den Sprachunterricht im ersten Schuljahre wird in den späteren Auflagen nicht näher eingegangen, da bereits eine Bearbeitung aus dem Kreise des Seminars vorlag, nämlich Soltmann, Der erste Sprach- und Leseunterricht, Jena 1849.) A. Verteilung des Stoffes. 2. Schuljahr: Fragen und Übungen über die Satzteile, ohne daß diese benannt werden, ebenso über zusammengesetzte Wörter, einzelne Wortarten und die drei Zeiten des Zeitwortes. 3. Schuljahr: Erweiterung des bisherigen sprachlichen Anschauens auf möglichst viele, auch weniger alltägliche Ausdrucksweisen und Anfänge einer Konzentrierung und Zusammenstellung des nacheinander durchgenommenen Mannigfaltigen, gegen Ende des Jahres auch Fragen nach Nebensätzen als nach Satzgliedern, ohne daß von Haupt- und Nebensätzen ein Wort gesprochen wird. 4. Schuljahr: Die Lehre vom einfachen nackten, einfachen bekleideten und vom zusammengezogenen Satze, Unterscheidung der Wortarten, Übungen im Deklinieren und Konjugieren, ein weiteres von Wortbildung, erweiterte Vorübungen im Erkennen von Nebensätzen. 5. Schuljahr: Unterschied zwischen Haupt- und Nebensatz, die Nebensätze nach ihren Verschiedenheiten in Bedeutung und Einleitung. 6. Schuljahr: Beginn der Durcharbeitung eines grammatischen Systems, wobei auch die Interpunktionslehre ihren Platz findet. B. Methode und Technik. Die Methode ist die analytische oder regressive. Sie holt aus dem bereits vorhandenen, reichlich angesammelten Sprachschatze der Elementarschüler die einzelnen Bausteine nach wohl angelegtem, aber lange verborgen bleibendem Plane hervor, fügt sie seiner Zeit aneinander und wird fortwährend begleitet von dem freien Interesse des Lehrenden, wie des Lernenden und hinterläßt den Segen eines bleibenden Sprachinteresses. Der Sprachunterricht der ersten fünf Schuljahre kann als ein propädeutischer bezeichnet werden, ebenso wie dem geometrischen Unterrichte ein Betrachten geometrischer Körper, dem naturgeschichtlichen das Beschreiben der Pflanzenindividuen vorhergeht. Es kommt darauf an, vieles vorzubereiten, was seinen systematischen Platz erst im 6. Schuljahre findet. Da man Sprache nur durch Sprechen lernt, so sollen alle Sprachübungen und Belehrungen zusammenfallen mit dem vorher geweckten, ganz bestimmten Sprachbedürfnisse. Darum ist die beste Unterlage ein ansprechendes Geschichtchen oder ein Gedicht. Der etwaige Einwand, es möchte, da poetische Stücke ihren Platz im Gemüte haben, dieses durch Reflexionen erstickt werden, ist nur dann berechtigt, wenn man ein Turnlied oder gar ein Morgenlied als Unterlage benutzen wollte. Aber bei historischen Gedichten ist die Befürchtung grundlos. Auch ein zweiter Einwand, daß mit einem Lesestoffe zu viel gemacht werde bis zur Ermüdung, ist nicht stichhaltig. Denn erstens werden außerdem nach Leseübungen an prosaischen Stücken vorgenommen. Zweitens ist es für die Befestigung der sprachlichen Begriffe von nicht geringem Vorteile, daß ein die Kinder ansprechendes Stück, das sie sich dann ganz zu eigen machen, nach Kräften ausgebeutet werde. Drittens: Wenn man spürt, daß die Kleinen langweilig werden, so eilt man weiter. So wird denn für das 2. Schuljahr das Gedicht von Rückert „Vom Büblein, das überall hat mitgenommen sein wollen", für das 3. das Gedicht „Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt," für das 4. „Klein Roland", für das 5. „Roland Schildträger", für das 6. „Das Leben Nettelbecks" zu Grunde gelegt. Der grammatischen Besprechung geht das Lesen voran. Im 2. Schuljahre geschieht dies strophenweise, später, wie im 5. Schuljahre, wird erst das Ganze gelesen, damit erst das ganze Bild in seiner Schönheit angeschaut werde. Aus dem Lesestoffe werden durch den Lehrer Sätzchen herausgehoben und an sie grammatische Fragen geknüpft, wie: Von wem ist die Rede? Was wird von ihm ausgesagt? u. s. w. Diese Sätzchen sind dem Lesestücke entweder wörtlich entnommen, wenn sie sich gerade dazu eignen, oder sie sind im Anschlusse an das Lesestück vom Lehrer gebildet, wenn nämlich ihre ursprüngliche Gestalt Dinge enthält, deren grammatische Besprechung noch nicht am Platze ist. Die Fragen werden, um der Ermüdung vorzubeugen, nicht bloß vom Lehrer, sondern auch von den Schülern gestellt. Die Übungsaufgaben bestehen anfangs aus dem Niederschreiben der behandelten Sätzchen oder der Fragen und Antworten. Später treten, weil nach der Vertiefung die Besinnung folgen muß, konzentrierende Fragen auf. Hier ist sehr langsam zu verfahren, und die ersten Aufgaben müssen in der Stunde gelöst werden. Die Korrektur schriftlicher Aufgaben, die zu

Hause gelöst werden, geschieht so, daß die Kinder nach gegenseitiger Vertauschung der Hefte selbst die Fehler, aber nicht die Verbesserung bezeichnen. Die treffendsten und schönsten der vorgenommenen Sätze werden in ein Heft geschrieben und als sog. Mustersätze, als eine Grammatik ohne Worte eingeprägt, aufbewahrt, wiederholt. — Wer das Schriftchen aufmerksam durchliest, dem kann nicht entgehen, daß in ihm auch den vier Herbartischen Stufen Rechnung getragen ist, und zwar sowohl in ihrer Anwendung auf die einzelne Lehrstunde, als auf die Disposition des Stoffes für mehrere Schuljahre (vergl. Bliedner, Stoy und die sog. formalen Stufen des Unterrichts, Rhein. Blätter f. Erz. und Unterr. 1890, I. und II. Heft). Die beigegebene „Deutsche Grammatik ohne Worte" giebt eine kurze, übersichtliche Zusammenstellung des grammatischen Materials. Ausdrücklich bemerkt jedoch Stoy, daß dieser systematische Leitfaden nur der Repetition dienen, aber nicht die Anlegung einer eigenen Mustersammlung von Belegen durch die Hand der Schüler ersetzen solle.

6. **Organisation des Lehrerseminars.** Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik u. s. w. Leipzig 1869. Die Schrift bietet nach einer geschichtlichen Einleitung über das Bielitzer Schulwesen und über die näheren Umstände vor und bei Begründung des dortigen evangelischen Lehrerseminars einen Bericht über das erste Lebensjahr dieser Anstalt, ist aber besonders dadurch von Interesse, daß sie an einem Individuum, dem genannten Seminare, zeigt, wie Stoy seine pädagogischen Ideale mannigfachen Schwierigkeiten zum Trotze in die Praxis zu übertragen wußte. Es wurde bereits erwähnt, daß Stay für das Bielitzer Seminar die Einrichtungen des Jenaischen pädagogischen im wesentlichen zu Grunde legte. Wir finden daher in der Schrift dieselben Grundsätze für die theoretisch- und die praktisch-pädagagische Bildung ausgesprachen, wie sie in Jena gehandhabt wurden. Demnach wird gefardert, daß in dem Seminaristen durch Psychalogie, allgemeine Pädagogik, Didaktik und Geschichte der Pädagogik ein pädagagischer Gedankenkreis aufgebaut, daß in einer Übungsschule einer oder mehrere Unterrichtszweige durch Seminaristen vertreten und außerdem Prabelektionen von ihnen gehalten werden, daß sich der unterrichtende Seminarist vor Beginn seines Unterrichts darüber ausweist, daß er Lehrplan, Stoff, Lehrziel, Methode und Hilfsmittel sich zu eigen gemacht habe, daß Selbstkritik und durch die übrigen Mitglieder, den Musterlehrer und den Direktor Kritik geübt, und endlich auch, daß der Schuldienst und der Umgang mit den verschiedenen Schülernaturen in eigenen Konferenzen behandelt werden. Außerdem aber lehrt die Schrift auch, wie die Schulbildung der Bielitzer Seminarzöglinge fortgesetzt und zu einem gewissen Abschlusse gebracht wurde. Als Ziel wird hingestellt, daß Geschichte, Religion und Litteratur einerseits, Naturwissenschaft mit Mathematik andererseits in einem solchen Umfange gelehrt werden, daß der Seminarist nach seiner Entlassung aus dem Seminare Antrieb und Fähigkeit zur Fortsetzung dieser Studien besitze. Zu den genannten Fächern hat dann nach der Musikunterricht und die Anwendung der naturkundlichen Kenntnisse auf Garten-, Obst- und Weinbau und Bienenzucht zu treten. Daß die Unterrichtsgegenstände in derselben Farm und nach derselben Methode vorgetragen werden sallten, von der die Seminaristen bei ihrer späteren Thätigkeit in der Valksschule Gebrauch machen würden, wird als Vorschrift einer verderbten Seminarpädagogik bezeichnet. Vielmehr hätten sich Methade und Form des Unterrichts im Seminare nach der Natur der Lehrobjekte und dem geistigen Standpunkte der betreffenden Klassen zu richten. In welcher Weise die Gemütsbildung gefördert werden sollte, darüber giebt der Schlußabschnitt folgende Auskunft: Diejenigen täuschen sich, die bleibenden Einfluß auf die Gemütsbildung etwa durch Gemütsbewegungen und Rührungen zu erlangen haffen. Viel wichtiger ist die indirekte Einwirkung durch die erziehende und veredelnde Gewalt des Unterrichts und außerdem durch die Pflege lebenskräftiger Einrichtungen und Sitten. In religiöser Beziehung gehört hierzu die Teilnahme an den täglichen Hausgattesdiensten, die Feier des Sanntags und der christlichen Festzeiten, die Pflege religiöser Musik und die Beteiligung an dem Gustav-Adolf-Vereine, in Bezug auf die allgemein sittlichen Lebenskreise die Feier der vaterländischen Feste, die stete Nötigung zu rückhaltslaser Unterordnung des Individuums unter das Ganze beim Turnen und den Turnfahrten, die zahllosen Aufforderungen zu gegenseitigen Hilfeleistungen, zu Geduld und Ausdauer in der Werkstatt und die freie, auf Selbstregierung gegründete Organisation der kleinen Hausgemeinde (der 13 im Seminargebäude wohnenden

Seminariſten), in Bezug auf den künftigen Beruf der Zöglinge eine ſolche Feier des Stiftungstages des Seminars, bei der durch die Erinnerung an das jahrelange Sorgen um die Exiſtenz des Seminars und an die warme Teilnahme, die es überall in öſterreichiſchen und deutſchen Landen gefunden, die hohe Bedeutung des evangeliſchen Lehrerberufs klar an den Tag tritt, zweitens die Benutzung des Tages der Stipendienverteilung zu einem Feſttage, bei welchem die reichlich eingegangenen Spenden nicht als Almoſen, ſondern als ein Darlehen bezeichnet werden, das die Empfänger durch Tüchtigkeit und Arbeit während der Seminarzeit und durch Treue im Amte wiedererſtatten ſollen, und drittens jene Schulung des Gemüts in Demut und Selbſtverleugnung, wie ſie durch die verſchiedenen Konferenzen ausgeübt wird.

7. Die Pſychologie in gedrängter Darſtellung. Leitfaden für Vorträge und Studien auf Gymnaſien, Seminarien und Univerſitäten. Leipzig, Engelmann, 1870. Das Buch iſt nach Stoys eigenem Bekenntniſſe (Allgem. Schulz. 1874, S. 60) „im Verkehr mit pſychologiſchen Anfängern“ entſtanden. Wie der Titel beſagt, will Stoy die Pſychologie nicht auf die Univerſitäten beſchränken, ſondern bereits den höheren Bildungsanſtalten zuweiſen. Aber er erklärt ſich ſowohl gegen diejenigen, welche „im Dienſte der pſychologiſchen Bildung die Lektüre der Dichter, Hiſtoriker und Redner benutzen, um in den verſchiedenſten Formen pſychologiſche Weisheit anzuknüpfen“, als gegen diejenigen, die „nur pſychologiſche Reſultate, Thatſachen, Sätze, gleichſam ſchmackhafte Brocken vom Tiſche der Wiſſenſchaft den Schülern darbieten“, ſondern verlangt eine zuſammenhängende Reihe von philoſophiſchen Gedanken und einen ſtrengen, gemeſſenen Fortſchritt der Gedankenarbeit. Das Buch ſoll ein Abriß der Elementarpſychologie ſein, an den „der Gymnaſiallehrer Beziehungen und Erläuterungen aus Lektüre und Leben des Gymnaſiums, der Seminarlehrer pädagogiſche Materien, der akademiſche Lehrer Unterſuchungen aus der Tiefe der Wiſſenſchaft anſchließen mag.“ Auf 34 Seiten in 103 Paragraphen giebt der Leitfaden in äußerſt gedrängter Darſtellung, aber in lückenloſem Fortſchritte eine Überſicht über das geſamte Gebiet der Pſychologie, einſchließlich ihrer Geſchichte, es dem Lehrer überlaſſend, „das Gebäude zu einem wohnlichen zu machen“. Der erſte Teil handelt von den Vorſtellungen, und zwar 1. von den Elementarvorſtellungen, 2. von den Vorſtellungsverbindungen (Geſamtvorſtellungen, Vorſtellungsreihen, Vorſtellungsmaſſen), der zweite von den Gemütszuſtänden, und zwar 1. von den Begierden (Begehren, Wollen), 2. von den Gefühlen (Urſprung und Art der Gefühle), 3. von den Affekten (Urſprung und Art der Affekte), 4. von den Gemütszuſtänden und dem leiblichen Organismus (Temperamente, geiſtige Krankheiten, geiſtige Geſundheit). Zu bedauern iſt, daß Stoy ſeine Abſicht, eine dem Gange des Leitfadens ſich anſchließende Darſtellung der Pſychologie erſcheinen zu laſſen, nicht ausgeführt hat. Dann wären wohl diejenigen befriedigt worden, die in dem Leitfaden die Beiſpiele vermißt haben. Daß Stoy ſelbſt es wohl verſtand, das Gebäude wohnlich zu machen, davon konnten ſich die aufmerkſamen Hörer ſeiner pſychologiſchen Vorleſungen überzeugen. Zur Einführung in ſeinen Grundriß veröffentlichte er, ebenfalls im Jahre 1870, ein kleines Schriftchen „In dem Vorhof der Pſychologie“, worin er dem pſychologiſchen Formalismus, der zu jeder Klaſſe von gegebenen pſychiſchen Erſcheinungen eine nicht gegebene Quelle derſelben, ein ſog. Vermögen hinzudenke, und dem Scholaſtizismus, wie er ſich in der Hegelſchen Schule breit gemacht habe, ſcharf zu Leibe geht.

8. Stoys ſonſtige ſchriftſtelleriſche Thätigkeit. Eine beträchtliche Anzahl kleinerer und größerer Aufſätze aus Stoys Feder erſchien in der von ihm 1870—1881 herausgegebenen „Allgemeinen Schulzeitung“. Hier fanden ſeine die Aufgaben dieſer Zeitſchrift ſcharf hervorhebenden, meiſt einen Vor- und einen Rückblick enthaltenden Neujahrsbetrachtungen einen Platz, hier friſchte er an den pädagogiſchen Gedenktagen das Andenken großer Pädagogen auf, hier ſetzte er ſich mit Spencer und Waitz auseinander (Jahrg. 1877), hier wies er immer und immer wieder auf Ethik und Pſychologie als die Grundwiſſenſchaften der Pädagogik hin, gab auch einzelnen pſychologiſchen und ethiſchen Materien eine breitere Ausführung (vergl. z. B. den höchſt geiſtvollen Aufſatz „Pſychologiſch-pädagogiſche Betrachtungen über Menſchenmaſſen“, Jahrg. 1880), hier pflegte er zu allen wichtigeren, die Zeit bewegenden ſchuliſchen Fragen Stellung zu nehmen, indem er ſie ſtets in das Licht der Herbartiſchen Philoſophie und Pädagogik rückte, hier trat er dem Feudalismus, der Bureaukratie, dem Ultramontanismus und dem Nationale-

fanatismus ebenſo entgegen, wie dem träumeriſchen deutſchen Kosmopolitismus und der lärmenden pädagogiſchen Straßendemagogie, hier zeigte er ſeinen feinen und ſicheren Takt bei Verzerrungen und Übertreibungen an ſich richtiger Grundſätze. Nur auf einiges Weniges ſei etwas näher eingegangen. Der Krieg von 1870 und 1871 gab Stoy, zumal ihn ſein damaliger Wohnort in die Nähe der Ereigniſſe gerückt hatte, mannigfache Gelegenheit zu Äußerungen. Er teilte die ſittliche Entrüſtung über die „Niederträchtigkeit des Napoleoniden“, ſah aber im Lichte pädagogiſcher Ideen den aufgedrungenen Krieg nicht als ein nationales Unglück an, ſondern als ein Stück des großen Erziehungsplanes, nach welchem die göttliche Allweisheit das deutſche Volk ſeinem hohen Ziele entgegenführen wolle. Er freute ſich aufrichtigſt, daß der ſeit 1866 gleichſam zu einem populären Dogma gewordene Satz, nicht bloß das Zündnadelgewehr, ſondern vorzugsweiſe der deutſche Schulmeiſter habe bei Königgrätz geſiegt, durch die neuſten glorreichen Ereigniſſe neu belebt und verſtärkt worden ſei, ebenſo freute er ſich, daß man allgemein den Anteil anerkannte, den die höheren Schulen und die Univerſitäten an den Waffenthaten der Deutſchen unſtreitig hatten. Trotzdem begann er ſeine Neujahrsbetrachtung vom Jahre 1871 mit den Worten: „Wehmut iſt die Stimmung, in welcher das herantretende neue Jahr uns antrifft.“ Dieſe Trauer galt den Tauſenden gefallener Söhne der deutſchen Schulgemeinde und dem Verluſte an Lehrkräften, mehr noch der Erkenntnis, daß es an reellen und ideellen Hilfsquellen fehle, um die Verluſte zu erſetzen. Auch die unleugbaren Ausſchreitungen, die ſich einzelne deutſche Soldaten im Feindeslande hatten zu ſchulden kommen laſſen, erfüllten ihn mit Wehmut, er nahm daraus Anlaß, der deutſchen Schule eine Bußbetrachtung vorzuhalten, ſo bereitwillig er auch anerkannte, wie vorteilhaft ſie ſich von der heilloſen Pädagogik des franzöſiſchen Staatsſchulregimentes unterſcheide. Eine Ermutigung fand er in der unverwüſtlichen Naturkraft des deutſchen Volkes und in dem pädagogiſchen Zuge, der ihm innewohne. Zu wiederholten Malen richtete er ſeine Blicke auf die neugewonnenen Reichslande. Es entſpricht ganz dem Geiſte ſeiner Pädagogik, wenn er bald nach dem Friedensſchluſſe die Bitte ausſprach, es möge die Geſchichte des Elſaß ſofort in die deutſchen Schulen aufgenommen werden. Er begründet ſein Verlangen unter anderem mit dem Hinweiſe darauf, daß demjenigen Lehrobjekte der ſicherſte unmittelbare Erfolg und friſche Aufnahme in Ausſicht ſtehe, welchem Fragen und Erwartungen aus dem Innern des Schülers entgegenkommen, ferner, daß auf dem kleinen Raume des Elſaß die ganze deutſche Geſchichte ſelbſt im kleinen ſich abſpiele, und daß ſo dieſer ganze Lehrſtoff die Bedeutung eines Individuums gewinne, an dem alle weſentlichen Momente der Gattung zu lebensvoller Anſchauung kommen. Aber von tiefer Beſorgnis ward er erfüllt, als es den Anſchein gewann, daß der Jeſuitismus das eroberte Elſaß mit Beſchlag belegen werde und auf den Elſäſſer Proteſtantismus „der exotiſche Baum einer fremden kirchlichen Doktrin“ gepflanzt werden ſollte. Und was die Elſäſſer Schulverhältniſſe betrifft, ſo hegte er die Beſorgnis, es möchte „das Erbübel des höheren Schulweſens, das ambitiöſe Konkursweſen auf der einen und das Schablonentum auf der andern Seite,“ nicht gebannt und im Gebiete der Bürger- und Volksſchule etwa „der entſetzliche regulativiſche Lehrplan“ eingeführt werden. Seiner Begeiſterung über die großen Thaten der Deutſchen gab er auch dichteriſch Ausdruck in der erwähnten Überſetzung des Macte senex imperator, aber ſcharf erklärte er ſich gegen patriotiſche Kundgebungen, bei denen das Wohlgefallen an dem eigenen Volke zu Mißachtungen und Schmähungen des Gegners fortreißt und der gerechte Tadel der Fehler des Feindes zu einem harten Verdammungsurteile wird. — Als im Jahre 1872 das Schriftchen Bormanns „Das Mädchen aus der Fremde. Auch eine Enthüllung eines Schillerdenkmals“ erſchien, nahm er zwar dieſe Enthüllung als einen lusus ingenii, als ein geiſtreiches Spiel des Scharfſinns hin, verwahrte ſich aber ernſtlich dagegen, ihr in der Schule einen Platz zu gönnen, und wollte überhaupt von dem „Ultrarealismus in der Interpretation der deutſchen Dichter“ nichts wiſſen. — Seinem Unmute über die Art des Auftretens von Dittes auf dem kroatiſchen Lehrertage und über den von Dittes den deutſchen Lehrervereinen gegebenen Rat, den Lehrermangel als die einzige Macht, die für die Lehrer kämpfe, kräftigſt zu unterſtützen, gab er in kurzen, aber entſchiedenen Worten beredten Ausdruck (Jahrg. 1872 und 1875). — Dem Gymnaſial-, Seminar- und Volksſchulweſen widmete er fortgeſetzt ſeine Aufmerkſamkeit. Eine längere Berichterſtattung

über die Zustände der Gymnasien in Bayern, Württemberg und Österreich schloß er mit den Worten (1872): „Alle Verbesserungen in den Instruktionen, alle Fortschritte in der didaktischen Litteratur, in der Ausarbeitung von Lehrmitteln bleiben für das Gesamtresultat der Gymnasialbildung nahezu erfolglos, wenn nicht allen Gymnasiallehrern eine Bildung in wissenschaftlicher Pädagogik möglich und zur Pflicht gemacht wird“ (S. 75). Allen Versuchen, den Schäden des Gymnasialwesens zu steuern, folgte seine Schulzeitung mit erläuternden und kritisierenden Bemerkungen, dabei besonders vor „chirurgischer Behandlung“ warnend. Eine ganze Reihe von Betrachtungen ist in dem letzten von Stoy besorgten Jahrgange dem Programm des Jenaischen Gymnasiums vom Jahre 1881 gewidmet. Denn er fand zu seiner großen Freude darin echt Herbartischen Geist, sich kund thuend durch das Zurückgehen auf ethische und psychologische Fundamentalsätze, durch die Betonung der analytischen Methode für den Sprachunterricht und durch die Einführung der Perthesschen Lehrbücher für das Lateinische. Als 1872 durch die „Allgemeinen Bestimmungen“ in Preußen die Raumerschen Regulative aufgehoben worden waren, unterzog Stoy in den beiden folgenden Jahren das Seminarwesen in Preußen und Sachsen als denjenigen Ländern, auf deren Schulgesetzgebung das Interesse in hervorragendem Maße gerichtet sei, einer eingehenden Kritik. Er freute sich aufrichtig, daß die neuen preußischen Verordnungen die spezifisch pädagogische Bildung in höherem Maße als die alten anerkannten und für ihre Lösung ausgedehnte Veranstaltungen trafen. Er bezeichnete die unbeschränkte Aufstellung der Forderung, daß die reiferen Seminaristen an eigens eingerichteten Übungsschulen fortlaufenden Unterricht erteilen sollten, als einen großartigen Fortschritt. Ebenso erkannte er an, daß für den Lehrerberuf eine über das unmittelbar Notwendige hinausgehende allgemeine Bildung verlangt wurde. Aber er behauptete mit Entschiedenheit, daß der Unterbau des Gebäudes zu schwach sei, um die Stockwerke zu tragen. In Preußen müsse von dem in das Seminar Eintretenden mindestens so viel allgemeine Bildung gefordert werden, als jetzt von dem Abgehenden verlangt werde. Als ganz verfehlt bezeichnete er die Verlegung der Geschichte der Pädagogik in die dritte Seminarklasse. Die Schüler dieser Klasse seien dazu noch gar nicht reif und hätten von einem solchen Geschichtsunterrichte nicht nur keinen Gewinn, sondern würden nur mit inhaltsleeren Worten und gemütlosen Phrasen bereichert, also aufgeblasen und blasiert gemacht. Ebenso wenig erwartete er vom zweiten Kursus, in dem in zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre unter Hinzunahme des Wichtigsten aus der Logik und Psychologie durchgenommen werden solle. Da scheine es eben auch nur auf das Wissen abgesehen zu sein, aber nicht auf eine Entwickelung, Klärung und Veredlung der Gedanken, Urteile und Gefühle, durch welche der Einzelne einst sein eigenes Thun regieren und kontrollieren solle. Und beim dritten Kursus vermißte er schmerzlich die rechte Stelle für die methodischen Anleitungen. Sein Gesamturteil über die Allgemeinen Bestimmungen geht dahin, daß sie nur ein Kompromiß zwischen der hierarchisch-feudalen und der modernen nationalliberalen Pädagogik seien, dessen Wert allerdings vorläufig darin bestehe, daß in einem alten, durch falsche Stützen aufrecht erhaltenen Bau neue Fenster und Thüren gebrochen werden könnten. Weit günstiger urteilt er über die sächsischen Einrichtungen. Hier erhalte die Geschichte der Pädagogik ihren richtigen Platz, nämlich am Ende der Lehrzeit, und hier werde mit der psychologischen Bildung dadurch, daß sie mit nicht geringem Nachdrucke schon im ersten Jahre auftrete, wenigstens ein Anfang gemacht. Anzuerkennen sei auch, daß in Sachsen die Ziele für die allgemeine Bildung höhere seien als in Preußen. Allein der Mehrzahl der Lernenden drohe, da die Kraft der Schultern, denen die Last aufgelegt werde, nicht groß genug sei, die Gefahr des Verbalismus, des Scheinbesitzes von eingelernten Sätzen, eines toten Schatzes von unverdauten Massen. Für Sachsen könne die wahre Hilfe nur in der Erhöhung der Vorbildung gefunden werden. Wiederholt zeichnet er sein Ideal von der Volksschule, so besonders in dem Aufsatze des Jahrganges 1873 „Die Idee der Volksschule“. Hier werden zunächst die Anforderungen untersucht, die eine Normalvolksschule zu erfüllen habe, und dann die Mittel, womit sie diesen Anforderungen zu entsprechen vermöge. Mit Zurückweisung der „Wertfälle“, womit die Regulative, und der „fertigen Sätze“, womit der X. Band der Schmidschen Encyklopädie die Aufgabe der Volksschule bezeichnet hätten, wird die Volksschule hingestellt als eine Anstalt für Bildung des Gedanken-

kreiſes, und zwar habe ſie das darzubieten, was allen Menſchen ohne Unterſchied des Standes, Vermögens und Berufes ein Gemeingut ſei. Drei Aufgaben habe der Volksſchulunterricht zu erfüllen. Erſtens habe er zu „entwildern“, d. h. den niederen Regungen, Trieben, Leidenſchaften und Affekten dadurch ihre Kraft zu entziehen, daß er unegoiſtiſche Intereſſen und Beſchäftigungen pflanze; zweitens zu „veredeln“, d. h. in den Religions-, Geſchichts- und Leſeſtunden die Schüler in einen erhebenden Umgang zu verſetzen; drittens einen Vorrat von ſolchen Vorſtellungen zu ſchaffen, die als Grundlagen und Werkzeuge für den allgemeinen menſchlichen Verkehr des ſpäteren Lebens verwendet werden ſollen, die praktiſchen genannt werden können. Zur Erfüllung dieſer Anforderungen bedürfe es eines erweiterten Raumes für Geſchichte, Geographie, Naturbeſchreibung und Naturlehre, veränderter Dispoſitionen in den Religions- und Sprachſtunden, einer Vermehrung und Verbeſſerung der Lehrmittel, vor allem eines Leſebuchs, in dem nicht nur jedes Leſeſtück eine muſtergiltige Form beſitze, ſondern das auch ſeine erziehende und das Gemüt veredelnde Beſtimmung nirgends verleugne, wie es z. B. geſchehe, wenn das Leſebuch zu einem Kompendium ſog. gemeinnütziger Kenntniſſe, zu einer kleinen Encyklopädie für den Bürger und Landmann herabgewürdigt werde. Das habe auch die ſchlimme Folge, daß dem Schüler die heilſame Vertiefung des Suchens und Forſchens, des Ringens und Arbeitens für die Erkenntnis erſpart und er ſo um höchſt wichtige Früchte des Unterrichts betrogen werde. Die übrigen Anforderungen hinſichtlich der Lehrkräfte und der Lebensverhältniſſe der Schüler werden in dem Aufſatze nur geſtreift, weil ſie anderweitig ihre begriffliche Beleuchtung erfahren ſollten. — In der Allgem. Schulzeitung findet ſich auch (Jahrg. 1875) das bedeutſame und oft angeführte „Sendſchreiben an die badiſchen Lehrer über die Heimatkunde“. In ihm ſtellt Stoy der Heimatkunde die Aufgabe, daß ſie der unentbehrliche Bahnbrecher und Hilfsarbeiter für die ſpäter eintretende Geagraphie und der einflußreiche Bundesgenoſſe aller zum erziehenden Unterrichte gehörenden Lehrkräfte ſein ſolle. Zur Beſtimmung des Umfanges des heimatkundlichen Materials wird der Satz hingeſtellt, daß alles, was innerhalb der Formen des gewöhnlichen Daſeins zu immer wiederkehrender Beſchauung und Durchwanderung ſich darbietet, was aber darum mit dem ſanftigen Fühlen und Leben in ſteter Beziehung und Wechſelwirkung ſteht und ſo das Merkmal der Vertrautheit an ſich trägt, dem heimatlichen Gebiete angehöre. Was den Inhalt anlangt, ſo hat der Unterricht die Heimat als ein geographiſches Individuum zu betrachten, an dem die Elemente der tapiſchen, aſtronamiſchen, phyſikaliſchen, phyſiſchen und politiſchen Geographie in der Weiſe behandelt werden, daß dadurch die Gedankenreihen im Innern des Schülers niedergelegt werden, welche ſpäter als Reproduktionen die zahlreichen Apperzeptionen vermitteln, in denen das Geheimnis eines verſtändlichen und feſſelnden Unterrichtes gelegen iſt. Als einzig richtige Methode für dieſen Lehrgegenſtand wird die regreſſive hingeſtellt, die den bereits angeſammelten Erfahrungskreis der Schüler zu bearbeiten und aus dieſer Bearbeitung Neues, nämlich Gedankenverknüpfungen, zu gewinnen ſucht. Die Dispoſition des Stoffes nach 3 Kurſen ergiebt ſich aus den pſychologiſchen Begriffen der Klarheit, der Aſſociation und der Zuſammenſtellung. Als methodiſche Hilfen ſind außer der unausgeſetzten eigenen Teilnahme des Lehrers das Einhalten einer undurchbrochenen Reihe von Ordnungen, Sitten und Formen für die Wanderung und die Betrachtung, die Organiſierung der Arbeit durch Verteilung einzelner Aufgaben an Gruppen der Schüler, das kurze Aufzeichnen des durch Beobachtungen oder Meſſungen Entdeckten und ein ſolches Kartenzeichnen erforderlich, bei dem mit Hilfe und unter beſtändiger Angabe und Kontralle der Schüler nach und nach das ganze Kartenbild der Heimat zuſtande gebracht wird. — Daß die Allgem. Schulzeitung nach faſt ſechzigjährigem Beſtehen im Jahre 1881 ihr Erſcheinen einſtellte, das hatte neben anderem ſeinen Grund vornehmlich darin, daß weite Kreiſe der Lehrerſchaft der in dieſer Zeitung vertretenen idealen Pädagogik wenig Verſtändnis entgegenbrachten, auch wohl gar Stoy zum Vorwurfe machten, daß ſeine Zeitſchrift den materiellen Intereſſen und Wünſchen des Lehrerſtandes nicht genügend Rechnung trage. Freilich konnte nur oberflächliche Betrachtung ſo reden. Es iſt mehr als zweifelhaft, ob die vielen ſeitdem erſchienenen neuen pädagogiſchen Zeitſchriften mit ihrem bunten Allerlei pädagogiſcher Notizen einen auch nur annähernden Erſatz für die ernſte, ſtrenge Gedankenarbeit geboten haben, die wenigſtens den

Aufsätzen aus Stoys Feder nie abzusprechen war.

Auch als Rezensent bedeutenderer litterarischer Erscheinungen des pädagogischen Gebietes trat Stoy zuweilen, wenn auch selten, auf. Für drei Jahrgänge des pädagogischen Jahresberichtes von Karl Nacke (1847, 1851 und 1853) übernahm er die Bearbeitung der allgemeinen Pädagogik. Diese drei Berichte sind für Stoy charakteristisch. Nicht nur, daß man aus ihnen bereits die Grundzüge seiner Encyklopädie herauslesen kann, sie verraten auch manche Eigentümlichkeiten seiner Schreibweise. An die Encyklopädie erinnern schon die in einem Berichte gegebene Zusammenfassung der zu besprechenden Werke nach den Gesichtspunkten allgemeine, praktische und historische Pädagogik, die wiederholt ausgesprochene Forderung einer Einheit des Gedankenkreises bei denen, die für das Beste arbeiten, ferner gegenüber den didaktischen und pädagogischen Rezepten, den Wunderkuren, der Selbstgenügsamkeit derer, denen eine in Lektionen geteilte Lehrerfibel das liebste ist, und gegenüber dem Vorurteile, auf die Individualität der Personen und Umstände komme alles an, grün sei des Lebens goldener Baum und alle Theorie nur grau, die Hervorhebung der Notwendigkeit, das pädagogische Thun auf ein wohlgefügtes Gewebe klarer Begriffe zu gründen. Daher die warme Anerkennung des in der allgemeinen Pädagogik von Waitz befolgten Verfahrens, erst allgemeine ethische oder psychologische Vorbetrachtungen anzustellen, ehe die Anweisung zu pädagogischem Handeln kommt, daher auch die Würdigung der Schleiermacherschen Erziehungslehre als eines Versuches, „die Pädagogik in das Recht wissenschaftlicher Dignität einzusetzen". Aber freilich weder Waitz, noch Schleiermacher, noch Rosenkranz (Pädagogik als System) können Stoys Ansprüchen genügen. Bei Waitz wird unter anderem getadelt seine Formulierung des Zweckes der Erziehung, weil sie nur drei ethische Begriffe setze, nämlich Freiheit, Wohlwollen und Hingebung an die allgemein menschlichen Interessen, ebenso seine Teilung der Erziehungsmittel nach den drei Begriffen: Bildung der Anschauung, des Gemütes, der Intelligenz, eine Teilung, die weder philosophisch, noch praktisch sei. Der Schleiermacherschen Erziehungslehre schreibt Stoy bloß historische Bedeutung zu und nennt es nur „wissenschaftlich interessant", daß Schleiermacher, weil es kein allgemein anerkanntes ethisches System gäbe, und wir bei der Anthropologie uns wohl noch übler befinden möchten als bei der Ethik, die Pädagogik von ihren natürlichen Grundlagen unabhängig zu entwickeln versuche. Aber er spricht auch von den großen Mängeln der Schleiermacherschen Dialektik und ist wenig erbaut von den „vollbackigen Anpreisungen", mit denen manche Leute seine Pädagogik ankündigten. Über Rosenkranz fällt er das scharfe Urteil, daß in seiner Pädagogik die Begriffe geringen Wert haben, das Psychologische schwach sei und die ganze Arbeit als eine Übersetzung des durch andere Untersuchungen und Erfahrungen Festgestellten in Hegelsche Dialektik erscheine. Aber soweit will Stoy nicht gehen wie Allihn, der die Hegelsche Philosophie für viele der bedenklichsten krankhaften Zustände, die in der letzten Zeit im großen zum Vorschein gekommen, verantwortlich machte und sie denunzieren wollte. „Man soll gar nie eine Philosophie bei Minister und Kammer denunzieren oder rekommandieren." Wie Stoy in der Encyklopädie in den Begriff des Zweckes der Erziehung nur „die Elemente des christlichen Glaubens" ohne Rücksicht auf Konfession oder theologische Richtungen aufgenommen wissen will, so weiß er, wie aus der Besprechung der Erziehungs- und Unterrichtslehre von Zehnter hervorgeht, auch solche pädagogische Erscheinungen vollauf zu würdigen, die den katholischen Standpunkt vertreten oder entschiedene Orthodoxie verraten, wenn sie nur Religion des Herzens predigen und alles in innige Beziehung setzen zur religiös-sittlichen Bildung. Aus den Besprechungen von Werken spezielleren Inhalts und aus dem Gebiete der praktischen Pädagogik seien als charakteristisch für Stoy hier nur erwähnt seine günstige Beurteilung des Scheibertschen Buches „Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule," seine vorsichtige Stellungnahme zu dem „wechselseitigen Unterrichte", seine entschiedene Abweisung der „gräßlichen Fröbelschen Poesien" und seine warme Anerkennung aller solcher Bestrebungen, die für die Familienerziehung einen hervorragenden Platz den Müttern anweisen. Inbetreff der historischen Pädagogik sind von Interesse Stoys Äußerungen über Pestalozzi und Basedow. Der 100. Geburtstag Pestalozzis (1846) hatte eine Flut von Schriften über den Schweizer Pädagogen gebracht. Stoy war zwar nicht die Aufgabe geworden, über diese Schriften zu berichten, aber er hatte sich doch eingehend da-

mit beſchäftigt und kam zu dem Ergebniſſe: „Viele verſtehen den Peſtalozzi nicht, die zu ihm „Herr, Herr!“ ſagen.“ Als das, „was Peſtalozzi trotz aller einzelnen Fehlgriffe zur didaktiſchen Größe macht,“ ſtellt er das hin, was er in den Briefen an Geßner das „Pulsgreifen der Kunſt“ nennt. Ganz ablehnend verhält ſich Stoy zu einem Unternehmen vom Jahre 1847, das Baſedows Elementarwerk in modernem Gewande brachte. „Baſedow hatte zu ſeiner Zeit Berechtigung, und die deutſche Nation ſoll ſeiner nicht in Undank vergeſſen, aber trotzdem wollen wir froh ſein, daß ſein Standpunkt, das Moraliſieren, Dozieren, Reflektieren, wenn auch noch nicht in der Praxis, aber doch im Gebiete der Theorie überwunden iſt.“ Lieblingswendungen, die in Stoys ſpäteren Schriften häufig auftreten, finden ſich auch in dieſen Beſprechungen. Hierher gehört die Vergleichung des Wechſels von Anſchauung und Übung mit den Reſpirationsthätigkeiten des Körpers, die „entwildernde“ Kraft eines wahrhaft vielſeitigen Unterrichts, der Wunſch, es möchte eine Schule entſtehen, „in welcher weniger Schule, aber mehr Leben ſich offenbart“, u. ſ. w. Auch daß er eine pädagogiſche Schrift (Dobſchalls Grundſätze der Schuldisziplin) ſchon deshalb empfiehlt, weil ſie auf einem ſorgſam geführten Tagebuche beruht, und daß er einmal der Litteratur für das nächſte Jahr beſtimmte Aufgaben ſtellt, das erinnert an die Geſchenke, die er beim Geburtstage des pädagogiſchen Seminars zu machen pflegte. Später erſchienen einige Rezenſionen von ihm in der Jenaiſchen Litteraturzeitung. So beſprach er 1875 das Werk des von ihm hochgeſchätzten L. Wieſe „Das höhere Schulweſen in Preußen“ (III. Teil, 1869—1873), und 1876 „Herbert Spencers Erziehungslehre, in deutſcher Überſetzung herausgegeben von Fritz Schulze“. Gegen das letztgenannte Buch, mit Ausnahme desjenigen Teiles, der die pädagogiſche Hygiene behandelt, nahm er, wie das nach der ganzen Richtung ſeiner Pädagogik nicht anders zu erwarten war, einen durchaus ablehnenden Standpunkt ein. Er tadelte die „ſchlecht motivierte, armſelige Zwecklehre“ dieſer Pädagogik, ihre „Erziehung des Verſtandes“, den „Mißbrauch des Begriffes ſittlich oder gut“, ihre Betrachtung „der natürlichen Strafen als eines pädagogiſchen Univerſalmittels“ u. ſ. w.

Von vielen Seiten erwartete man, Stoy werde ſich auch über diejenige Herbartiſche Richtung, die ſich mehr an Ziller anſchließt, litterariſch äußern. Man glaubte ſich zu dieſer Erwartung um ſo berechtigter, als auf der Verſammlung des wiſſenſchaftlichen Vereins für Pädagogik vom Jahre 1876 gewiſſe Gegenſätze zwiſchen Stoy und Ziller ziemlich deutlich zu Tage getreten waren. Stoy war Vorſtandsmitglied des genannten Vereins und hatte die Verpflichtung übernommen, die Verhandlungen ſeiner Verſammlungen in der Allgem. Schulzeitung als der Vereinszeitung zum Abdruck zu bringen. Auf jener Verſammlung nun erklärte ſich Stoy ſowohl gegen den ſeitherigen Brauch, die kleinen Reden und Gegenreden, die manchmal nur zur Fortbewegung des Ganzen einigermaßen mithelfenden, kurzen und unbedeutenden Äußerungen abzudrucken, als auch gegen die verhältnismäßig vertrauliche Weiſe, in der bei den wiſſenſchaftlichen Verhandlungen des Vereins verkehrt würde. Schon hierdurch mußte ſich Ziller als der Leiter des Vereins getroffen fühlen. In noch höherem Grade war das der Fall, als Stoy zuſammen mit einigen anderen Mitgliedern zwei Anträge einbrachte, in denen die Antragſteller erklärten, daß die bisherige Einrichtung, reſp. der Inhalt des Jahrbuches den Anforderungen einer wiſſenſchaftlichen Pädagogik nicht entſpräche, daß insbeſondere durch den im Sinne ſog. Konzentration gepflegten Märchenkultus der Verein geſchädigt werde, und verlangten, daß die unterrichtliche Behandlung des Märchens aus dem Jahrbuche und den Beratungen der Generalverſammlung vorläufig ausgeſchloſſen werde. Sie forderten ferner, daß die Generalverſammlung die Behandlung gewiſſer Themen empfehle, der geſamte Ausſchuß die eingereichten Arbeiten prüfe und die Ausgabe des Jahrbuches nicht an einen beſtimmten Termin gebunden werde. Nur die erſte der drei zuletzt genannten Forderungen wurde von der Mehrheit der Verſammlung angenommen. Das Verhältnis des Vereins zur Schulzeitung ward gelöſt; Ziller erklärte ausdrücklich, daß er den Vorſitz des Vereins ſofort niederlegen würde, ſobald er erfahren ſollte, daß die geäußerten Anſichten in weiteren Kreiſen geteilt würden. Ihn hatte vor allem der dem Jahrbuche gemachte Vorwurf der Unwiſſenſchaftlichkeit verletzt, und er verlangte von den Antragſtellern, daß ſie wenigſtens nachträglich ausführen ſollten, warum ſie die Märchen als einen Stoff des erſten Schuljahres verwerfen, und welchen anderen klaſſiſchen Stoff ſie an

deren Stelle setzen wollten, und ebenso, in welchem anderen dem Begriffe der Persönlichkeit und des erziehenden Unterrichts gleichmäßig entsprechenden Sinne sie die Konzentration verstehen und praktisch durchführen könnten. Es läßt sich nicht leugnen, daß Stoy den unmittelbaren und öffentlichen Nachweis schuldig geblieben ist. Nur in vertrauten Kreisen pflegte er das Zillertum, wie er sich wohl ausdrückte, energisch abzuweisen, und auch in seinen Vorlesungen nahm er gelegentlich dagegen Stellung. Er mochte sich, und wohl nicht ganz mit Unrecht, auf seine Schöpfungen berufen, die ohne Märchen und Konzentration (im Zillerschen Sinne) doch auch lebensfähig seien. Nur einmal noch, im Januar 1885, kurz vor seinem Tode, brach er sein Schweigen, indem er in einer an Dr. Bartels in Gera gerichteten Zuschrift erklärte: „Es ist sehr an der Zeit, daß dem fanatischen Gebahren der neuen Propheten von allen Seiten Einhalt gethan werde. Dankbar werde ich Ihnen im Interesse der Wahrheit sein, wenn Sie bei dieser Gelegenheit (der Herausgabe einer pädagogischen Schrift) aussprechen, daß ich an den Zillerschen Neuerungen keinen, auch nicht den geringsten Anteil habe. Ich halte dieselben für verderblich, bald Übertreibungen, bald Zerstörungen der großartigen Pflanzungen Herbarts. Mir ist das Ganze durchaus antipathisch. Ich bin Ihrer Zustimmung gewiß, wenn ich mein Gesamturteil beifüge: Alles Neue in diesem Zillertum ist nicht gut, und alles Gute in demselben ist nicht neu.“ Es hätte nicht ausbleiben können, daß, wenn Stoy länger gelebt hätte, die Notwendigkeit an ihn herangetreten wäre, diese harten Worte näher zu begründen. Das Gute haben sie gehabt, daß sie mit dazu beigetragen haben, die Konzentrationslehre und die Lehre von den sog. formalen Stufen sowohl, als auch das Verhältnis Zillers und Stoys zu Herbart erneuten Untersuchungen zu unterziehen.

Stoy wird, das darf schon jetzt mit Bestimmtheit behauptet werden, einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Pädagogik einnehmen. Wer die Verdienste Herbarts um die Pädagogik anerkennt, der muß notwendigerweise auch Stoy einen Platz neben Herbart anweisen. Ebensowenig wie eine Geschichte der Philosophie die Betrachtung eines Plato, Aristoteles, Kant, Hegel oder Schelling schließen kann, ohne derjenigen zu gedenken, die entweder das gesamte System des Meisters oder einzelne seiner Teile fortzubilden oder für besondere Zwecke fruchtbar zu machen versucht haben, ebensowenig wird eine Geschichte der Pädagogik sich einfallen lassen dürfen, Herbartianer wie Stoy beiseite zu schieben. Stoy war Herbartianer im eigentlichsten Sinne des Wortes. Blinder Unverstand hat ihm wohl das zum Vorwurfe gemacht, indem alles „Janertum“ als Autoritätsglaube zu verwerfen sei. Wahr ist, daß Stoy die spekulativen Grundlagen von Herbarts Philosophie unberührt gelassen hat. Durch Herbarts Forschungen galt ihm für erwiesen, daß alles Philosophieren ein Bearbeiten der Begriffe sei, daß die Philosophie allenthalben vom Gegebenen ausgehen müsse, daß die Seele ein absolut einfaches Reales sei, daß die Lehre von vielen Seelenvermögen keinen Sinn habe, daß die Selbsterhaltungen der Seele die Vorstellungen seien. Die Herbartische Ideenlehre allein hielt er für „philosophisch haltbar“ (Encyklopädie, S. 35), und das Religiöse verlegte er mit Herbart ganz und gar in das praktische Gebiet. Er fand, wenn man so sagen soll, keine Zeit für erneute Untersuchung der spekulativen Grundlagen, sondern eilte, ihre Brauchbarkeit darzuthun, indem er auf sie seine Pädagogik gründete. Und auch diese steht völlig auf dem Boden der Herbartischen. Er schrieb Herbart das Verdienst zu, eine philosophische Pädagogik erst geschaffen zu haben, (Encyklopädie, S. 348) und nannte dessen ‚Allgemeine Pädagogik‘ „ein großes, elementares Kunstwerk, zu welchem wir, die wir selbst weiter bauen wollen, hinwandern sollen, ein Denkmal, an dessen Betrachtung und Verständnis wir unser eigenes Thun zu befruchten haben“ (Allgem. Schulzeitung 1873, S. 301). Und so sah er seine Aufgabe weder darin, Herbart zu kritisieren, noch darin, ihn zu kommentieren, sondern darin, den von Herbart gezeichneten scharfen Umrissen gleichsam eine Bekleidung zu schaffen. Diese Aufgabe hat er erfüllt durch drei pädagogische Thaten ersten Ranges: Theoretisch durch seine Encyklopädie, die trotz aller Anlehnung an Herbart doch ein selbständiges, in allgemein verständlicher Sprache geschriebenes, zu sämtlichen Hauptrichtungen der pädagogischen Litteratur bestimmte Stellung nehmendes Werk ist, praktisch durch sein Seminar, das, gleichfalls auf Herbartischen Grundlagen aufgebaut, doch in Bezug auf innere Gestaltung und erfolgreiche Wirksamkeit das Königsberger weit hinter sich läßt, und dessen Geschichte als ein Stück Geschichte deut-

scher Pädagogik überhaupt betrachtet werden kann, und durch sein Institut, das den in ihrer Wichtigkeit und Notwendigkeit oft verkannten Privatanstalten neues Ansehen verschafft hat und vorbildlich für zahlreiche andere Anstalten geworden ist.

**Litteratur:** Das Verzeichnis der Schriften Stoys s. bei Bliedner, K. V. Stoy und das pädag. Universitätsseminar, S. 329 ff. Die kleineren Schriften und Aufsätze werden zur Zeit von Dr. H. Stoy in zwei Bänden herausgegeben. Der erste Band (Leipzig, Engelmann, 1898) enthält nebst einem Bildnisse Stoys die pädagogischen Bekenntnisse und die Aufsätze zur philosophischen Pädagogik, während der zweite außer einer Biographie und Würdigung Stoys von Andreä die Schriften zur historischen und praktischen Pädagogik bringen soll. (Vergl. d. 3. Bd. d. Encyklop.)

Dr. E. Andreä, Zum Andenken an Prof. Dr. K. V. Stoy. Programm der Königl. Bildungsanstalt Kaiserslautern 1885. — Derselbe, K. V. Stoy, Pädag. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, 1897, Nr. 4. — Dr. G. Fröhlich, Dr. K. V. Stoys Leben, Lehre und Wirken. Dresden 1885. — Derselbe, Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys, 2. Aufl., Wien 1885. — E. W. Debbe, K. V. Stoy, 15. Programm der Realschule von Debbe zu Bremen 1886. — E. v. Sallwürk, Artikel Stoy in der Allgem. Deutschen Biographie. — E. Hausmann, Schulrat K. V. Stoy und seine Veranstaltungen inbetreff der erziehlichen Leibesübungen, Weimar 1885. — Dr. A. Bliedner, K. V. Stoy und das pädag. Universitätsseminar. Leipzig 1886. — Derselbe, Zwanzig Lieblingscitate des alten Stoy (Deutsche Blätter für erz. Unterr. 1885). — Derselbe, Ein Jenaischer Professor (Repertorium der Pädagogik 1886). — Derselbe, K. V. Stoy und die sog. formalen Stufen des Unterrichts (Rheinische Blätter für Erz. u. Unterr. 1890, Heft I u. II). — Derselbe, Zur Erinnerung an K. V. Stoy (Deutsche Blätter für erz. Unterr. 1898). — Derselbe, Zwei Semester in Stoys pädagogischem Seminare (Pädag. Monatsblatt 1898, Heft 10). — Bartholomäi, Das pädagogische Seminar zu Jena. Leipzig 1858 — Weilinger, Das pädag. Seminar in Jena. Jena 1878. — Dr. G. Credner, Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena. Jena 1869. — Dr. H. Stoy, Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena 1860—1885 (Jena 1885) u. 1885—1898 (Jena 1898). — Dr. R. Mollberg, Bilder aus dem Leben einer Volksschule. Zur Erinnerung an K. V. Stoy und seine Johann-Friedrich-Schule. Jena 1898.

Eisenach. A. Bliedner.

## Strafarbeiten

s. Strafe

## Strafe

1. Unentbehrlichkeit der Strafe bei der Erziehung und Wechsel in ihrer Schätzung. Notwendigkeit einer genauen Kenntnis vom Zwecke und von der Wirkung der Strafe. 2. Die verschiedenen Theorieen für die staatliche Strafrechtspflege und ihre Verwertung für die Erziehungslehre. Absolute und relative Strafttheorie: Abschreckungsstrafen, Witzigungsstrafen, Besserungsstrafen. 3. Die verschiedenen Formen der Strafe: Körperliche Strafen, Entziehung eines sinnlichen Genusses, Geldstrafen, Freiheitsstrafen, Ehrenstrafen, Strafandrohung, Verweis. 4. Wichtigkeit von Gerechtigkeit, Unparteilichkeit und Sparsamkeit in der Anwendung der Strafen.

**1. Unentbehrlichkeit der Strafe bei der Erziehung und Wechsel in ihrer Schätzung. Notwendigkeit einer genauen Kenntnis vom Zwecke und von der Wirkung der Strafe.** Die Strafe hat in der Erziehung immer eine große Rolle gespielt. In welchem Umfange, darauf weist schon die Thatsache hin, daß dem vulgären Bewußtsein Strafe und Zucht fast gleichbedeutende Begriffe sind, und daß die Begriffe „strafen“ und „züchtigen“ sich völlig decken. Mehr nach als nach der Seite einer Vergeltung des pflichtmäßigen Verhaltens durch die Belohnung (vergl. den Art. „Belohnung“) sucht das natürliche Gefühl nach der Seite der Vergeltung des pflichtwidrigen Verhaltens durch die Bestrafung einen Ausgleich. Dazu kommt hier mehr als dort, wenn auch keineswegs in allen Fällen und bei allen Personen, die die Strafe anwenden, in gleicher Stärke, das Bewußtsein von der erzieherischen Bedeutung derselben. Daß diese ihre Bedeutung freilich nicht immer die gleiche Schätzung erfahren hat, lehrt uns die Geschichte der Pädagogik, wenn sie berichtet, daß „auf geprügelte Generationen verhätschelte gefolgt sind“, und umgekehrt. Es ist ziemlich allgemein anerkannt und wird oft genug gerügt, daß unserer heutigen Jugend gegenüber die Verhätschelung vorwiege. Wer den darin liegenden Vorwurf für berechtigt hält und daraus zum Teil wenigstens die Zuchtlosigkeit weiter Schichten der Bevölkerung erklären zu müssen glaubt, braucht deshalb noch nicht die Rückkehr zu den barbarischen Sitten vergangener Zeiten zu wünschen. Mit der allgemeinen Forderung allerdings, der um sich greifenden Zuchtlosigkeit mit kräftigeren Strafmitteln entgegenzuarbeiten, würde wenig erreicht. Mit einer so allgemeinen Regel kommt man nicht vorwärts, wenn es gilt, zu der Umgestaltung und Besserung dessen einen Beitrag zu liefern, was sich als Sitte, als Folge weitverbreiteter Anschauungen festgesetzt hat. Auch pädagogische Sitten und Anschauungen lassen sich nur ganz allmählich umbilden, am wirksamsten durch die Verbreitung einer besseren Einsicht. Daß über den Zweck

der Strafe, wenn anders man dieſen beſtimmter angeben will, als damit, daß ſie erziehen helfen ſoll, und daß noch mehr über die Wirkung der Strafe, d. i. über die pſychiſchen Vorgänge in dem Gemüt des Beſtraften, die durch die Strafe hervorgerufen werden, auch bei den Erziehern von Fach noch vielfach nicht die nötige Klarheit herrſcht, beweiſt das häufige Fehlgreifen in der Anwendung dieſes Erziehungsmittels, ein Fehlgreifen, das nicht bloß in einem Zuviel oder einem Zuwenig zu beſtehen braucht. Auch auf die Strafe kann das rechte Licht erſt fallen von einer genügend begründeten und durchgebildeten Theorie aus.

**2. Die verſchiedenen Theorieen für die ſtaatliche Strafrechtspflege und ihre Verwertung für die Erziehungslehre. Abſolute und relative Straftheorie. Abſchreckungsſtrafen, Witzigungsſtrafen, Beſſerungsſtrafen.** Es liegt in der Natur der Dinge, daß man zunächſt für die Strafrechtspflege, die der Staat, die organiſierte Geſellſchaft, ausübt, eine maßgebende Theorie aufzuſtellen ſich veranlaßt geſehen hat. Weil nun offenbar zwiſchen der ſtaatlichen Strafrechtspflege und zwiſchen der Strafanwendung von ſeiten der Erziehung eine gewiſſe Ähnlichkeit beſteht, ſo wird der, der für die Beurteilung dieſer Seite der Erziehungsthätigkeit den richtigen Standpunkt gewinnen will, wohl thun, ſich bei der Theorie für jene Rats zu erholen.

Da treten uns denn zunächſt zwei Anſchauungen entgegen, die abſolute und die relative Straftheorie. Jene geht davon aus, daß die Strafe ihren Zweck in ſich ſelber haben müſſe. Dieſer Zweck iſt die Vergeltung. Vergeltung als Strafe iſt Zurückgabe des Wehes, das der Übelthäter anderen zugefügt hat. Mit dieſer Zurückgabe, an deren Stelle unter Umſtänden auch eine freiwillige Zurücknahme treten kann, vollzieht ſich die Sühne des Vergehens. Dieſe Sühne hat eine objektive und eine ſubjektive Seite. Die erſte beſteht darin, daß der mit der Strafe Belegte durch ſie mit den übrigen Gliedern der Geſellſchaft und namentlich mit den durch ſein Vergehen Verletzten wieder ausgeſöhnt wird. Die zweite darin, daß der Beſtrafte durch das Erleiden der Strafe eine Erleichterung ſeines Gewiſſens erfährt. Das iſt freilich nur dann der Fall, wenn von dem Beſtraften die Strafe als eine verdiente anerkannt und darum gebilligt wird. Dieſe ſubjektive Sühne beruht auf dem natürlichen Gefühl, das eine Vergeltung ſowohl für das von anderen, als auch für das von dem Betreffenden ſelbſt begangene Unrecht fordert, einem Gefühl, das allerdings eine gewiſſe ſittliche Bildung zur Vorausſetzung hat. Die Aufgabe, dieſes natürliche Gefühl wiſſenſchaftlich zu erklären, löſt die Ethik, die die ſittlichen Forderungen auf gewiſſe allgemeine, ideale Willensverhältniſſe, die ſittlichen Ideen zurückführt, in ihrer Lehre von der Billigkeit, der vergeltenden Gerechtigkeit.

Die relative Straftheorie betrachtet die Strafe nur als Mittel, um damit etwas anderes zu erreichen. Dieſes andere iſt ein Dreifaches: Abſchreckung, Witzigung, Beſſerung.

Zwiſchen der abſoluten und der relativen Straftheorie beſteht nun keineswegs ein Widerſpruch, nach dem die Annahme der einen die der anderen ausſchließt. Das eine iſt vielmehr nur eine notwendige Ergänzung des andern in dem Sinne, daß man erſt durch das Imaugebehalten beider Geſichtspunkte über Grund und Zweck der Strafe zur Klarheit kommt. Je nach dem einzelnen Falle, der die Anwendung der Strafe nötig macht, entſcheidet es ſich, ob die abſolute oder die relative Straftheorie und welcher von den drei Zielpunkten, die die letztere aufſtellt, hauptſächlich oder auch ausſchließlich in Frage kommt.

Inwiefern das über die Straftheorieen bisher Geſagte bei den Strafen zutrifft, die der vom Staate beſtellte Strafrichter verhängt, braucht hier nicht erörtert zu werden. Wir haben es nur mit der Erziehung der Jugend, mit der vom Erzieher verwendeten Strafe zu thun. Wer die obigen Gedanken mit Rückſicht auf jene verfolgt, wird leicht auch für das Verſtändnis der ſtaatlichen Strafpraxis, ſo z. B. für das Verſtändnis des Unterſchiedes zwiſchen Kriminalſtrafe und Polizeiſtrafe etwas gewinnen können.

Es liegt im Weſen der Erziehung, wenn bei ihren Strafen die relative Straftheorie die wichtigere Rolle ſpielt. Zwar wird ſie, ſchon um damit eine richtige Auffaſſung deſſen, was dem Zögling ſpäter die eigene Erfahrung bringen wird, vorzubereiten, wenn ſie dazu Anlaß hat, hier das Vergeltungsmoment nicht außer Auge laſſen; aber da alle ihre Maßnahmen in letzter Linie der ſittlichen Bildung ihrer Pflegebefohlenen dienen, weniger Gewicht auf den Zweck legen, den die Strafe in ſich ſelber hat, als auf das, wofür die Strafe nur ein Mittel iſt.

Nun ſind allerdings auch Abſchreckung,

Witzigung, Besserung nicht Zwecke, die sich völlig ausschließen. Auch die beiden ersten sollen zuletzt zu dem, was die letzte will, einen Beitrag liefern. Der Unterschied ist nur der, daß die Abschreckungs- und die Witzigungsstrafen die sittliche Besserung des Zöglings indirekt fördern helfen wollen, während die Wirkung der Besserungsstrafe eine direkte sein soll. Man brauchte auf diesen Unterschied kein Gewicht zu legen, wenn nicht die Art der Strafen und noch mehr das Strafverfahren dadurch beeinflußt würde, und zwar in der Weise, daß ihre Wirkung bedingt ist durch das Maß, in dem der Erzieher diesen Einfluß in Rechnung zieht. Das kann erst eine nähere Betrachtung der genannten drei Strafen klar stellen.

Die Abschreckungsstrafe gehört der Sphäre der erzieherischen Thätigkeit an, die wir mit Herbart Regierung nennen. Das Charakteristische derselben hat der betreffende Artikel ausführlich dargelegt. Hier muß nur hervorgehoben werden, daß es die Regierung mit dem bereits ausgebildeten Willen des Zöglings nicht zu thun hat, sondern nur mit Begehrungen, die unter dem Gesichtspunkte der sittlichen Beurteilung vielleicht ganz harmlos sind und nur aus irgend welchem Grunde gehemmt, bezüglich beseitigt werden sollen, wie mit den Bekundungen dieser Begehrungen. Das zu diesem Zwecke an letzter Stelle anzuwendende Mittel ist die Strafe, die man deshalb auch Regierungsstrafe nennen kann. Die Regierung verlangt unbedingten, blinden Gehorsam. Ihn hat, wenn die anderen Mittel versagen, die Strafe zu erzwingen. Je rascher das geschieht, um so besser. Hat die Strafe diesen ihren Zweck erreicht, dann ist die Sache erledigt. Alles lange Reden, jede Begründung, warum gestraft wird, alles Nachtragen wäre von Übel, jedes Aufschieben verkehrt. Denn nicht die Zukunft hat sie im Auge, sondern in der Gegenwart liegt ihr Zweck. Der verkehrte Gang der Gedanken soll unterbrochen, die an sich nicht unsittliche, aber unzulässige Thätigkeit soll gehemmt werden. Gewissermaßen mit elementarer Gewalt auftretend, wirkt hier die Strafe am meisten. Erfüllt sie doch so am besten ihre Aufgabe, abzuschrecken von dem, was eben jetzt ungehörig ist. Sie ist am Platze bei den Ungezogenheiten, wie sie, „mehr noch in der Freiheit des häuslichen Lebens, als bei dem geregelten Gange der Arbeit in der Schule, bei den Gesündesten, Begabtesten, geistig Regsten, die vorwitzig gleichsam die Kreise stören", gar häufig vorkommen. Die Strafe soll hier als „Abkühlung von dieser flüchtigen, sozusagen, Entzündung des Gedankenkreises, Bewußtseins, Gemütes", als Gegenmittel gegen diese kräftigen Äußerungen von überschüssiger Lebenskraft, von jugendlichem Übermut, bei dem das Kind von einem wirklichen Unrecht kein Bewußtsein haben kann, weil ein solches nicht vorliegt, wirken und thut es, auch wenn die gemütliche Erregung des Erziehers ganz wegfällt oder wenigstens nicht zum Ausdruck kommt, um deren erzieherischen Einfluß für andere Fälle aufzusparen. Es liegt auf der Hand, daß bei der Strafe der Regierung von Vergeltung nicht gesprochen werden kann. Handelt es sich doch bei ihr nicht um einen Kampf gegen den bösen Willen und das aus ihm hervorgehende unrechte Thun und darum auch nicht um etwas, was gesühnt werden muß.*)

Der blinde Gehorsam soll sich allmählich zum freien Gehorsam umwandeln. Der freie Gehorsam, dieser Weg zur sittlichen Selbständigkeit, hat zur Voraussetzung die rechte Einsicht in das, was geboten ist, und entspringt aus dem Willen, dieser Einsicht gemäß zu wollen und zu handeln. Zur Ausbildung dieser Einsicht und zur Förderung des ihr entsprechenden Willens soll unter Umständen auch die Strafe beitragen. Das erste bezweckt die Witzigungsstrafe, die man auch pädagogische Strafe genannt hat, das zweite die Besserungs- oder moralische Strafe.

Daß der Zögling durch Schaden klug werde, das ists, worauf es der pädagogischen Strafe ankommt. Besser als durch den Schaden, den andere nehmen, wird das gelernt in eigener Erfahrung an den nachteiligen Folgen des eignen Thuns. Das Empfindliche, was diesen anhaftet, giebt der Lehre, die darin liegt, ihren Nachdruck. Ihre Wirkung hängt ab von der Einsicht in den ursächlichen Zusammenhang zwischen dem Thun und seinen Folgen. Die Witzigungsstrafe wird darum, wenn sie etwas erreichen will, den natürlichen Gang der Dinge, wo diese nicht von selbst

*) Wenn die von Herbart empfohlene Trennung von Regierung und Zucht, welche letztere auf die Willensbildung direkt einzuwirken sucht, immer noch angefochten wird, so ist gerade die Lehre von der Regierungsstrafe, wie wir diese zu zeichnen versucht haben, geeignet, die Berechtigung einer solchen Trennung nachzuweisen.

oder auch für den beabſichtigten Zweck zu ſpät ſolche Belehrung bringen, nachahmen müſſen. Sie thut das, wenn ſie dem, der ſeine Freiheit mißbraucht, dieſe beſchränkt, dem Unachtſamen und Leichtſinnigen nichts anvertraut, dem Unwahrhaftigen keinen Glauben ſchenkt, den Renommiſten beſchämt, den Hochmütigen demütigt, dem Faulen die Stunden der Erholung kürzt, dem Unbeſcheidenen und Naſchhaften den gewünſchten Genuß entzieht, dem Eigenſinnigen das Durchſetzen ſeines Willens wehrt, dem Unverträglichen eine Zeitlang den Verkehr mit den Genoſſen verſagt. Je mehr ſolche Strafen als natürliche Folgen des pflichtwidrigen Verhaltens erſcheinen, um ſo eher erreichen ſie ihren Zweck. Es iſt freilich zunächſt kein anderer, als daß der Zögling nun vielleicht aus Klugheit ſolches pflichtwidriges Verhalten vermeidet. Fehlt der pädagogiſchen Strafe auch das Moment der Vergeltung nicht, ſo geht ihr doch die direkte Wirkung auf die Geſinnung, den Willen ab. Die Witzigung, die ſie bringt, dient vielleicht nur dazu, daß der Zögling geſchickter werde, den guten Schein zu wahren. Die vermehrte Klugheit veranlaßt ihn vielleicht auch, die Annehmlichkeit des Vergehens gegen die Unannehmlichkeit der Strafe, der noch dazu zu entgehen der Klügſte am meiſten hoffen darf, abzuwägen, um jenes, wenn die Entſcheidung zu deſſen Gunſten ausfällt, doch wieder zu wagen. Wird aber auch nur aus Klugheit, aus Furcht vor den üblen Folgen des Vergehens die Wiederholung deſſelben unterlaſſen, ſo bringt das doch auch ſchon einen indirekten Gewinn für die Willensbildung, da der böſe Wille durch die Verhütung wiederholter Bethätigung vor der damit gebotenen Verſtärkung bewahrt bleibt.

Auf die Umwandlung der Geſinnung rechnet, wenn auch nur, wie ſpäter nachgewieſen werden ſoll, in beſcheidenen Grenzen, die moraliſche Strafe. Von großer Bedeutung iſt bei ihr, wegen der Wirkung, die gerade ſie ausüben ſoll, die in dieſer Strafe liegende Vergeltung. Nicht nach der Seite hin, daß auf den Thäter des Unrechts äußerlich ein gleiches Maß von Wehe zurückgeht. Das iſt nur in ſeltenen Fällen möglich; ſo z. B., wenn ein roher Junge, der ein Tier gequält oder ein Kind mißhandelt hat, dafür eine empfindliche körperliche Züchtigung erhält. Eine ſolche äußere Zurückgabe des Wehes iſt in den meiſten Fällen aus einer ganzen Reihe von Gründen weder möglich, noch, wenn ſie möglich wäre, ſittlich zuläſſig. Es kommt vielmehr darauf an, daß in dem, der Unrecht gethan hat, das Bewußtſein des Unrechts, der Schmerz darüber erzeugt wird. Auch das iſt noch nicht allein das erziehlich Wirkſame, daß auf ſolche Weiſe in der Seele des die Strafe Erleidenden ein Ausgleich ſtattfindet, ſondern vielmehr das, daß durch die verdiente und als verdient anerkannte Strafe Scham und Reue wachgerufen und damit die Vorbedingungen geſchaffen werden für den Entſchluß zur Beſſerung, den Vorſatz, eines gleichen Vergehens ſich nicht wieder ſchuldig zu machen. Daher, daß die moraliſche Strafe ſittliche Regungen erzeugen, das Wollen des Guten anregen ſoll, hat ſie ihren Namen erhalten.

Der Zweck, den die moraliſche Kraft verfolgt, und der im Gegenſatz zu der Strafe der Regierung weniger in der unmittelbaren Gegenwart als in der Zukunft liegt, giebt ihr auch einen anderen Charakter, als er für die Abſchreckungsſtrafe notwendig bezeichnet wurde. Muß dieſe ſofort eintreten, ſo empfiehlt ſich für jene meiſt ein Aufſchub, da der von der moraliſchen Strafe beabſichtigte beſſernde Einfluß auf die Geſinnung des Zöglings vielleicht mehr durch die Furcht vor der Strafe, als durch den Schmerz, den ſie hervorruft, ausgeübt wird. Iſt bei jener der „ſcharfe Accent“ am Platze, weil dieſer am ſchnellſten die geſtörte Ruhe und Ordnung wiederherſtellt, ſo iſt hier die Wirkung mehr von der längeren Andauer des Strafübels abhängig als von der Erſchütterung, die es erzeugt. Iſt dort die Sache erledigt, wenn der verlangte blinde Gehorſam durch die Strafe erzwungen iſt, ſo iſt hier der gehaſſte Erfolg der Beſſerung vielleicht gerade erſt bedingt durch ein längeres Nachklingen der Disharmonie zwiſchen Erzieher und Zögling, für die die diktierte Strafe nur der empfindliche Ausdruck war. Sind dort alle längeren Strafreden und Erörterungen des begangenen Unrechtes nicht nur überflüſſig, ſondern auch wegen ihrer abſtumpfenden Wirkung von Übel, ſo darf man hier einen Beitrag zu der ſittlichen Heilung, den die Strafe liefern ſoll, erſt erwarten, wenn das Vergehen mit dem Zögling eingehend beſprochen, und er ſelbſt zu der Überlegung veranlaßt wird, wie er hätte handeln ſollen, um den ſittlichen Forderungen gerecht zu werden. Ja in manchen Fällen wird ſich die Strafe auf ſolche Erörterungen und auf die Nötigung zu einer eigenen Ausſprache des Zöglings über das

Unrecht beſchränken können. Namentlich dann, wenn zum erſtenmale ein Anlaß dazu vorliegt.

Das weiſt zugleich auf den Unterſchied hin, der zwiſchen der moraliſchen und der pädagogiſchen Strafe beſteht. Während dieſe Strafe nur als eine natürliche Folge des verkehrten Thuns erſcheinen ſoll,*) bei der ebendeshalb die Perſon des Erziehers in den Hintergrund tritt, ſpielt bei jener das perſönliche Moment die wichtigſte Rolle. Dieſe Rolle beſteht darin, daß die Wirkung der Strafe abhängt von der Perſon des Erziehers, von der Autorität, die er genießt, und von der Liebe, durch die ſich der Zögling mit ihm verbunden weiß. Iſt das Verhältnis, wie es ſein ſoll, dann erreicht eine gelinde Strafe mehr als die harte Strafe eines Erziehers, dem dieſe beiden wichtigſten Vorbedingungen jeder erfolgreichen Erziehungsthätigkeit abgehen. Nur wenn man dieſen Unterſchied im Auge behält, kann man die richtige Stellung finden zu der Frage, ob bei der Strafe der Unwille des Erziehers über das Vergehen des Zöglings zum Ausdruck kommen dürfe oder nicht. Bei der Witzigungsſtrafe iſt der Ausdruck des Unwillens um ſo mehr entbehrlich, je beſſer ſie die natürliche Folge des Vergehens nachahmt. Die Abſchreckungsſtrafe braucht ihn auch nicht. Sie wird ihren Zweck am beſten erreichen, wenn ſie mit ſcheinbarer Kälte und Gleichgiltigkeit vollzogen wird. Die Forderung aber, daß man auch die moraliſche Strafe „kühl bis ans Herz hinan“ vollſtrecke, widerſpricht ſo ſehr dem natürlichen Gefühl, daß ſie ſchon deshalb als unzuläſſig erſcheint. Aber erſt die Einſicht in das Weſen der moraliſchen Strafe läßt es verſtehen, warum gerade in dem durch die Strafe zum Ausdruck gebrachten Unwillen des Erziehers ein Teil ihrer Wirkung beſteht. Sie verfehlt ihren Zweck, wenn ſie, die mehr noch als die beiden anderen Strafen von der Wärme des Gefühls ausgehen ſoll, mit völliger Gemütsruhe oder gar mit Kälte vollzogen wird, da der Ausdruck des Schmerzes über das Vergehen des Zöglings unter günſtigen Umſtänden der wirkſamſte Teil der Strafe iſt. Nur bis zum Affekt ſoll ſich der Unwille nicht ſteigern, ſchon deshalb nicht, weil der Affekt den Erzieher ſtets in Gefahr bringt, das gebotene Maß der Strafe zu überſchreiten. Die Grenze freilich genau einzuhalten, die den natürlichen Unwillen vom Affekt trennt, iſt eine beſonders ſchwierige Kunſt, die zu beſitzen nicht alle zum Erziehen Berufenen ſich rühmen können. Und gerade die wichtigſte Erziehereigenſchaft, die Liebe zum Zögling, erſchwert dieſe Kunſt. Sonſt würde nicht gerade die häusliche Erziehung ſo oft einer Übertretung dieſes Geſetzes ſich ſchuldig machen.

Es darf zugegeben werden, daß die begriffliche Trennung der drei Strafarten nicht immer in der Erziehungspraxis ſich ſtreng durchführen läßt. Nicht bloß deshalb, weil auch die Abſchreckungsſtrafe und ebenſo die Witzigungsſtrafe zuletzt, wenn auch nur auf indirektem Wege, die Beſſerung des Zöglings im Auge hat, ſondern weil auch die Strafe, die zunächſt nur abſchrecken ſollte, und die Strafe, die klug machen wollte, vielleicht zugleich doch auch dem Willen eine Richtung auf das Rechte giebt, und weil der moraliſchen Strafe die abſchreckende oder die witzigende Wirkung nicht ganz abgeht. Trotzdem bietet eine ſaubere Begriffsentwickelung auch hier den Vorteil, daß ſie über die Erziehungspraxis erſt die rechte Klarheit verbreitet, durch die die damit Betrauten vor Mißgriffen geſchützt werden. Solchen iſt in der Erziehungsthätigkeit immer ausgeſetzt, wer die pſychiſchen Vorgänge in der Kindesſeele nicht kennt, die durch die verſchiedenen Strafen veranlaßt werden können und ſollen. Erſt aus ſolcher Kenntnis erwächſt die Einſicht, welche Strafen zu wählen und in welcher Weiſe ſie zu handhaben ſind.

**3. Die verſchiedenen Formen der Strafe: Körperliche Strafen, Entziehung eines ſinnlichen Genuſſes, Geldſtrafen, Freiheitsſtrafen, Ehrenſtrafen, Strafandrohung, Verweis.** Trotz des der heutigen Erziehungspraxis, und gewiß nicht mit Unrecht, zum Vorwurf gemachten Mangels an Strenge erfreut ſich immer noch einer unverdienten Schätzung die körperliche Züchtigung. Vielfach in der Weiſe, daß ſie als Univerſalmittel gilt. Es iſt nicht nur die Erinnerung an frühere Härte, wenn Stock und Rute auch heute noch als Symbol für eine Thätigkeit gelten, die nur in verhältnismäßig wenigen Fällen mit begründeter Ausſicht auf Erfolg von einem ſo draſtiſchen Mittel Gebrauch machen kann.

*) Bekanntlich will Rouſſeau dieſe Strafe allein gelten laſſen. Er ſagt darüber: „Ich habe mich verſtändlich genug darüber ausgedrückt, daß man die Strafe nicht als ſolche über die Kinder verhängen dürfe, ſondern daß dieſe ſie immer als eine natürliche Folge ihrer ſchlechten Handlung treffen muß.“ Rouſſeau, Emil. Überſetzt von Dr. E. von Sallwürk, Buch II. S. 240.

Weniger günſtig iſt der körperlichen Strafe die Theorie. Hier ſind die Anſichten geteilt. Während einige Theoretiker die „antik mittelalterliche Roheit der körperlichen Züchtigung“ ganz verwerfen zu müſſen glauben, reden andere der „elektriſchen Wirkung des Haſelſtockes“, der in beſtimmten Fällen zur Verwendung kommen müſſe, das Wort. Einigkeit herrſcht hier nur in dem Gedanken, daß, wer bei jedem Vergehen des Kindes nichts anderes weiß als zuſchlagen, ſich ein pädagogiſches Armutszeugnis ausſtelle. Daraus aber den Schluß ziehen, daß der Stock gar kein Recht habe, als Erziehungsmittel benutzt zu werden, heißt zu weit gehen. Wer bei ſeinen theoretiſchen Überlegungen das thatſächlich Gegebene im Auge behält, wird die körperliche Züchtigung nicht unter allen Umſtänden für entbehrlich halten. Nach den oben ausgeführten allgemeinen Gedanken über den Zweck der Strafen darf die körperliche Züchtigung zunächſt nicht nur als zuläſſig, ſondern auch als geboten bezeichnet werden, wenn ſie, und auf dieſen Fall wurde ſchon früher hingewieſen, die Vergeltung ſein ſoll für einen Schmerz, den ein roher Burſche Menſchen oder Tieren abſichtlich zugefügt hat. Auch bei böswilligen, freventlichen Sachbeſchädigungen iſt ſie am Platze. Der böſe Wille freilich, der in dieſen Fällen zum Ausdruck kommt, wird durch ſolche Strafe ſchwerlich umgewandelt. Sie hat ihren nächſten Zweck erreicht, wenn die Furcht vor ihrer Wiederholung die Wiederholung des Vergehens verhütet. Auch bei großer Unbändigkeit, bei hohem Grade von Ungezogenheit, bei Frechheit und Unverſchämtheit, bei Tücke und Bosheit, bei hartnäckigem Trotz kann der durch eine empfindliche Körperſtrafe erzeugte ſtarke Schmerz ein kräftiger Willensbrecher ſein. Die ſchlimmen Gedanken, aus denen ſolche Vergehen ſtammen, werden durch die Gewalt des körperlichen Schmerzes am ſchnellſten und nachhaltigſten verſcheucht. Ihre Wiederkehr wird allerdings damit nicht verhindert. Namentlich dann nicht, wenn die ſchlimmen Gedanken, aus denen jene Vergehen entſprangen, nicht etwas nur plötzlich Erſcheinendes und darum raſch Vorübergehendes waren, ſondern eine allgemeine Richtung des Denkens, der Geſinnung bekunden. Die Wirkung, die die körperliche Züchtigung nur ausübt, weiſt darauf hin, daß ihr nur die Bedeutung der Abſchreckungsſtrafe zukommt. Dieſe ihre Bedeutung macht es weiter begreiflich, warum die Körperſtrafe am wenigſten entbehrlich iſt in der Zeit vor dem Eintritt des Kindes in die Schule, in der Zeit alſo, in der der kindliche Gehorſam vorwiegend noch ein blinder ſein muß. Hat in dieſer Zeit die häusliche Erziehung ihre Schuldigkeit gethan, dann wird die Schule ſelten Anlaß haben, von dieſer Strafe Gebrauch zu machen. Sie darf aber davor nicht zurückſchrecken, wenn ähnliche Fälle, wie die oben genannten, die ſtrafende Hand nötig machen. Wer freilich weiß, daß der Erfolg dieſer Strafe auf das Abſchrecken ſich beſchränkt, wird von ihr nicht zu viel erwarten und von dem Wahne befreit bleiben, der Stock beſitze die Kraft, die ſittliche Geneſung herbeizuführen.

Gerade die Schulpraxis hat aber von Alters her der Prügelſtrafe noch eine andere Wirkung nachgerühmt; nämlich die, daß ihr „der Schulſack ſeine große Haltbarkeit verdanke“. Wäre der äußere Erfolg ein unter allen Umſtänden zuläſſiger Maßſtab, ſo müßte man denen wohl zuſtimmen, die die Handhabe des Stockes als eine „abbrevierte Beihilfe zum Behalten von Regeln“ empfehlen zu müſſen glauben. Eine vernünftige Straftheorie führt zu anderen Reſultaten, zumal, wenn ihr die Didaktik zu Hilfe kommt mit ihrem Nachweiſe, daß es beſſere Mittel giebt als die Prügel, um ein ſicheres Wiſſen und Können zu erreichen, und daß gerade die Lernſchläge dazu beitragen müſſen, die pſychiſchen Kräfte zu ertöten, die ſie zu ſolchem Zwecke wachzurufen gebietet. Das Gedächtnis an ſich mit dem Stocke ſtärken wollen iſt eine pädagogiſche Roheit, die ſich notwendig mit dem Widerwillen gegen die Sache rächt, der man dadurch eine bleibende Stätte im jugendlichen Geiſte ſichern will. Nur das Gedächtnis des Willens, d. h. die Erinnerung an das vergeſſene und übertretene Gebot und an die Pflicht, ihm nachzukommen, kann durch eine körperliche Züchtigung unterſtützt werden.

Der Sphäre der Sinnlichkeit gehört auch die Strafe an, die dem kleinen Übelthäter einen ſinnlichen Genuß, für einige Zeit vielleicht auch nur die ſchmackhaftere Nahrung entzieht. Dieſe Strafe iſt ſchon an anderer Stelle beſprochen, wo das Weſen der pädagogiſchen Strafe erörtert wurde. Die dort angeführten Beiſpiele laſſen erkennen, daß es außer dem ſinnlichen Genuſſe noch manches andere giebt, deſſen Entziehung als naturgemäße und darum wirkſame Strafe zu betrachten iſt. Unter den ungern entbehrten Gütern ſteht bei lebhaften Naturen

ſchon frühzeitig die Freiheit hoch im Preiſe. Darum wird die Entziehung der Freiheit auch von der Jugend ſehr ſchmerzlich empfunden. Die Verwendung dieſer Strafe geſtattet die mannigfachſten Formen und beſitzt ſchon in ihrer Mannigfaltigkeit, die ſehr verſchiedene Grade der Steigerung zuläßt, einen Vorzug. Nicht bloß an die Einſchließung, die in der Form der Careerſtrafe nur wegen ſchwerer Vergehen und bei älteren Schülern, namentlich an höheren Lehranſtalten für die männliche Jugend, zuläſſig iſt, wenn ſie auch gerade hier vielleicht durch einen gewiſſen Nimbus, den ihr akademiſche Anſchauungen in den Augen der Gymnaſiaſten verleihen, etwas abgeſchwächt wird, denken wir hier; eine Freiheitsſtrafe iſt es ſchon, wenn der vergeßliche Schüler ein zur beſtimmten Friſt nicht mitgebrachtes Buch nach Beendigung des Unterrichts dem Lehrer in deſſen Wohnung bringen muß, weil er damit an ſeiner freien Zeit eine Einbuße erleidet.

Nur als Freiheitsſtrafe ſollte auch die Strafe angeſehen und behandelt werden, die man als Strafarbeit zu bezeichnen ſich gewöhnt hat. Das träge Kind wird zwar immer geneigt ſein, die Arbeit, die es, weil die erſte nicht genügte, noch einmal machen muß, als Strafe anzuſehen, und neben der Entziehung der Freiheit, an der es Einbuße erleidet, wenn es wegen Unaufmerkſamkeit oder Unart dableiben, nachſitzen muß — das darf aus mancherlei Gründen nur unter Aufſicht geſchehen —, auch in der Beſchäftigung, die man ihm dabei giebt, möge das Abſchreiben oder Auswendiglernen oder ſonſt etwas ſein, eine Mehrung der Strafe erblicken. Aber es iſt ſchon ein Gewinn, wenn man den Ausdruck Strafarbeit vermeidet. Schon um der Arbeit als ſolcher den Charakter der Strafe zu nehmen, ſollte man nie das Kind etwas machen laſſen, was, wie z. B. das Schreiben inhaltloſer Sätze und dieſes vielleicht gar in ermüdender Wiederholung, eine Bereicherung ſeines Wiſſens und Könnens ihm nicht bringt.

In ſehr geringem Umfange nur läßt ſich bei der Erziehung eine Strafe anwenden, die auch im bürgerlichen Leben nur als ein Notbehelf, weil andere Strafformen hier oft nicht möglich ſind, anzuſehen iſt, nämlich die Geldſtrafe. Verfügt der Zögling über einen kleinen Beſitz an Geld, ſei es, daß dieſes ſelbſt verdient iſt, oder ſei es, daß es aus einem beſcheidenen Taſchengeld ſtammt, daß ihn die nicht leichte Kunſt, mit Geld gut umzugehen, lehren ſoll, ſo erſcheint eine Kürzung deſſelben in den Fällen, wo der Zögling aus Unvorſichtigkeit oder aus Nachläſſigkeit durch Geld zu reparierenden Schaden geſtiftet hat, als nicht nur naturgemäße, ſondern auch wirkſame Strafe. Als ein Mittel, Unordnung und Vergeßlichkeit zu bekämpfen, eignet ſich die Geldſtrafe wegen des Mangels an innerem Zuſammenhang von Vergehen und Strafe weniger, obwohl ihr der gewünſchte Erfolg namentlich bei ſolchen Naturen, die, ein bei der Jugend glücklicherweiſe ſeltener Fall, ſehr am Gelde hängen, geſichert iſt.

Das charakteriſtiſche Merkmal, daß ſie in der Entziehung eines Gutes beſteht, teilt auch die Strafe, die unter Umſtänden von durchſchlagender Wirkung ſein kann, nämlich die Verpflanzung des jugendlichen Übelthäters, bei dem die anderen Mittel nicht mehr anſchlagen, auf einen anderen Boden. Er wird damit aus dem Lebenskreiſe herausgeriſſen, in dem er bisher eingewurzelt war, und deſſen Wert manchem erſt bei ſeinem Verluſte zum Bewußtſein kommt. Das Wirkſame dieſes Mittels, das eben deshalb nicht bloß als Strafe betrachtet werden kann, iſt allerdings weniger dieſe, als vielmehr der Einfluß der ganz neuen Umgebung und der veränderten Lebensweiſe. Das Verweiſen eines Schülers, der ſich ein ſchweres Vergehen hat zu ſchulden kommen laſſen, von der Schule iſt in der Regel weniger in ſeinem Intereſſe als in dem der Anſtalt geboten.

Es iſt klar, und es iſt das ſchon früher dargelegt, daß die Strafen, die in der Entziehung eines Gutes beſtehen, zu den pädagogiſchen Strafen gehören. Aber auch bei ihnen bewahrheitet ſich der Satz, daß die Strafen einem mehrfachen Zwecke dienen, und daß nur jenachdem der eine mehr in den Vordergrund tritt als der andere.

In den pädagogiſchen Handbüchern wie in den Spezialarbeiten über die Strafrechtspflege der Erziehung nimmt gewöhnlich die Erörterung der ſog. Ehrenſtrafen, die dem Zögling eine Einbuße an ſeiner Ehre bringen, einen breiten Raum ein. Wer den hohen Wert der Ehre ſchätzen gelernt hat, empfindet eine ſolche Einbuße ſehr ſchmerzlich. Da jede Strafe dem, der auch nur einiges Ehrgefühl beſitzt, einen Verluſt an ſeiner Ehre bringt, darf die Ehrenſtrafe ſtreng genommen nicht als koordinierte Strafe neben die andere Strafform geſtellt werden. Dazu hat nur ein Recht die Ehren-

ſtrafe im engeren Sinne, wie wir ſie nennen möchten, die nur in der Minderung der Ehre und in ſonſt weiter nichts beſteht. Eine ſolche Minderung der Ehre als Strafe iſt die Aberkennung der äußeren Zeichen der Ehre. Es liegt in der Natur der Ehre, die in der Erweiterung des Selbſtbewußtſeins in dem Bewußtſein der anderen und namentlich der urteilsfähigen Genoſſen beſteht, und in der Natur der Dinge, wenn nicht nur das Ehrgefühl durch die Erweiterung des Kreiſes der Genoſſen mit dem Eintritt des Kindes in die Schule einen fruchtbaren Boden findet, ſondern wenn auch hier mehr als in dem häuslichen Kreiſe zu ſolcher Aberkennung kleiner äußerer Ehrenzeichen ſich Gelegenheit findet. Um den Ehrgeiz anzuſpornen, der als ſehr wirkſames Mittel ſich erwies, die Leiſtungen zu erhöhen, hat man bekanntlich zur Zeit der Philanthropiſten allerlei künſtliche Ehrenzeichen geſchaffen, deren Verluſt als ebenſo wirkſame Strafe verwertet werden konnte. Gerade im Intereſſe der Kultur des rechten Ehrgefühls (vergl. den Artikel „Ehrgefühl“) ſind dieſe mit Recht längſt abgeſchafft worden. Damit hat ſich auch die Zahl der eigentlichen Ehrenſtrafen vermindert. Und wer mit uns auch die Rangordnung aus der Schule verweiſt (vergl. den Artikel „Rangordnung“), opfert ein weiteres bequemes Mittel, in dem Setzen des Schülers auf einen tieferen Platz der Einbuße an ſeiner Ehre einen Ausdruck zu geben. Ihm bleibt bei reiferen Schülern das Eintragen in das Klaſſenbuch, die Entziehung eines kleinen Amtes, das zeitweilige Nichtberückſichtigen beim Unterricht, eine etwas abgekühlte Temperatur im perſönlichen Verkehr, die von feinfühlenden Naturen auch als Ehrenſtrafe empfundene Verminderung des geſchenkten Vertrauens übrig. Beſitzt der Kreis der Genoſſen des Zöglings, die betreffende Schulklaſſe ein gemeinſames geſundes Ehrgefühl, dann ſorgen dieſe ſchon ohne beſondere Anregung von ſeiten des Erziehers, des Lehrers dafür, daß ehrloſes Thun einzelner mit dem Zurückweiſen des Anſpruchs auf den gemeinſamen Beſitz von Ehre geſtraft wird. Bei jüngeren Sündern in der Schule, bei denen die meiſten dieſer Strafen nicht angebracht wären, tritt an deren Stelle das Stehenlaſſen auf dem Platze, das Heraustreten aus der Sitzreihe, das Stellen an die Thür oder in die Ecke des Zimmers, das Vorbringen deſſen, womit ſie geſpielt haben, und ähnliches. Der in der Zeit pädagogiſcher Roheit üblichen und jedes Ehrgefühl ertötenden Unſitte, durch Anthun von Schande durch Setzen auf eine Strafbank, das Eſeltragen, die jeſuitiſche „Höllenleiter“ u. a. m. zu ſtrafen, wird wohl heute niemand mehr das Wort reden.

Nicht bloß der Vollzug der Strafe, ſondern ſchon ihre Androhung iſt ein ganz von ſelbſt ſich darbietendes Strafmittel, auf das ſich zu beſchränken ebenſowohl das Wohlwollen, wie eine gewiſſe Schwäche des Erziehers Anlaß geben kann. Daß und inwiefern die falſche Form des erſteren wie die weite Verbreitung der letzteren ſeine Wirkung beeinträchtigt oder vielleicht ganz aufhält, wird ſpäter noch zu beſprechen ſein.

Auch die Abbitte hat man unter die Strafen gerechnet. Daß ſie, vom Zögling, der nicht aus freiem Willen ſie leiſtet, gefordert, ihm ſchwer ankommt, darf zugegeben werden. Damit iſt aber dieſe Form, ihm etwas Unangenehmes anzuthun, noch nicht gerechtfertigt. Liegt doch hier die Gefahr vor, daß er nur Worte macht, die ihm nicht von Herzen kommen, und daß die Nötigung dazu ihn zur Unwahrhaftigkeit anleitet. Erfolgt die Abbitte freiwillig, dann iſt ſie keine Strafe, ſondern nur ein gutes Zeichen, daß der kleine Miſſethäter ſein Unrecht einſieht und das Bedürfnis hat, ſein Herz zu erleichtern. Damit iſt nicht behauptet, daß jede Aufforderung zur Abbitte verwerflich ſei, kann man doch damit auch nur der Unentſchloſſenheit oder der natürlichen Scheu vor ſolchem beſchwerlichen Thun zu Hilfe kommen.

Die bisher beſprochenen Strafarten haben das miteinander gemein, daß ſie, wenn man vor dem nichts nützenden Zuwenig und vor dem Gefahr bringenden Zuviel abſieht, eine große Steigerung und damit eine reichere Mannigfaltigkeit ihrer Verwendung nicht zulaſſen. Beides, was den angeführten Strafen abgeht, beſitzt in hohem Maße die Strafe, die ſich auf das geiſtigſte Mittel des Gedankenausdruckes, die Sprache, beſchränkt. Das iſt der Verweis. Welche Abſtufung iſt hier möglich zwiſchen dem mißbilligenden Wort, deſſen Stelle unter Umſtänden auch ſchon ein zurechtweiſender Blick, ein Wink mit der Hand, ein Schütteln den Kopfes erſetzt, und der ſcharfen Rüge, dem tiefeindringenden, vielleicht die geheimſten Gefühlsregungen des jugendlichen Übelthäters ans Licht ziehenden, den ſchroffen Gegenſatz zwiſchen ſeinem Thun und den ſittlichen Forderungen ihm zum vollen Bewußtſein bringenden

Tadel! Welcher Steigerung iſt der Verweis fähig van dem in ein kurzes Wart gekleideten Varwurf, der eine an ſich harmiaſe, aber eben jetzt ungehörige Äußerung der kindiichen Lebhaftigkeit hemmen und, wenn er ſeinen Zweck erreicht hat, ahne Schaden vergeſſen werden kann, bis zu der die Schwere des Unrechts klarſtellenden und, wenn ſie vam Schuldigen nur als zu berechtigt anerkannt werden mußte, in ſeinem Gemüte tiefe, nachhaitige Beſchämung und Reue erweckenden Strafrede! Was Wunder, daß darum dieſe Strafe, die nach den Varzug hat, in der durch die Natur des zu beſtrafenden Unrechts geforderten Madifikation für jedes Vergehen in den verſchiedenſten Lebensaltern der zu Erziehenden beiderlei Geſchiechts ſich zu eignen, im Erziehungsgeſchäfte die häufigſte Verwendung findet, ſei es, daß es ſich darum handeit, in gelinder Farm var der Fortſetzung des verkehrten Thuns aber var ſeiner Wiederhoiung abzuſchrecken, aber darum, einen Wandel in dem Denien und Wollen des Zögiings anzubahnen und ſamit maraiiſch beſſernd auf ihn einzuwirken!

**4. Wichtigkeit von Gerechtigkeit, Unparteilichkeit und Sparſamkeit in der Anwendung von Strafen.** Dem Verſtändnis des mehrfachen Zweckes, den der Erzieher bei der Strafe im Auge haben kann, und der Einſicht in die Natur der verſchiedenen Strafformen, wie in die Wirkung, die van denſelben je nachdem erwartet werden darf, muß ſich, wenn die Strafpraxis var Mißgriffen bewahrt ſein will, nach ein Dreifaches geſellen: die Gerechtigkeit, die Unparteiiichkeit und die Sparſamkeit.

Die Strafrechtspflege, die die Erziehung auszuüben hat, iſt im Vergleich mit der Strafrechtspflege des Staates teils im Varteil, teils im Nachteii. Der letztere beſteht darin, daß jener nicht wie dieſer durch beſtimmt formuiierte Geſetze der Weg gewieſen iſt, der ihr eine gewiſſe Gleichmäßigkeit ihres Verfahrens varſchreibt. Der Varteil darin, daß ſie ebendeshalb eine Menge van Faktaren mit in Rechnung ziehen kann, deren Berückſichtigung dart erſchwert iſt. Dieſer Vorteii macht es ihr möglich, in höherem Sinne Gerechtigkeit zu üben, ais der durch das Geſetz gebundene Strafrichter das vermag, öffnet aber zugleich der Willkür die Thür, welche erſtere Stimmungen und Launen einen Einfluß gewährt und damit wieder das gerechte Verfahren ſehr gefährdet. Wer gerecht beſtrafen will, auch in dem Sinne, daß es andern ſa erſcheint, muß dann weiter in Rechnung ziehen den Eindruck, der ſein Verfahren auf alle Beteiligten macht, ein Umſtand, der der Strafrechtspflege der Schuie ſchwerere Aufgaben ſtellt, ais der des Hauſes. Kammt es doch dort nicht ſeiten mehr darauf an, ab die Strafe ais gerecht angeſehen wird, ais darauf, ab ſie es iſt. Die Schwierigkeit, hier immer das Rechte zu treffen, wird nach vergrößert durch die Empfindlichkeit der Jugend gerade dieſen Fragen gegenüber.

Die Gerechtigkeit, die das rechte Verhältnis der Strafe zu dem Vergehen herſtellen will, iſt bedroht durch den Einfluß, der auf ihre Maßnahmen perſöniiche Zuneigung aber Abneigung aber ſanftige Rückſichten auszuüben ſuchen. Wer, van dem Bewußtſein geleitet, daß auch die Jugend ſchon ſtrenger Gerechtigkeit ſich willig beugt, aber durch Parteiiichkeit tief verletzt wird, die redliche Abſicht hat, unparteilich zu verfahren, iſt ſalcher Gefahr ausgeſetzt, wenn er var der unwillkürliichen Einwirkung jener Dinge nicht ſorgſam ſich ſchützt. Perſönliche Liebenswürdigkeit der Kinder, kärperliche und geiſtige Varzüge derſelben verieiten den unbedachten Erzieher in Haus und Schule nur zu leicht, das ſtrenge Geſetz der Unparteilichkeit zu übertreten. Nur eine Form van Parteiiichkeit iſt unbedenklich, da ſie im Dienſt einer höheren Gerechtigkeit ſteht. Das iſt diejenige, die die van Mutter Natur körperlich und geiſtig Vernachläſſigten, die Schwachen und geiſtig Armen miider beurteilt und behandelt als ihre bevarzugten Genaſſen. Daß die gerechte und mit Unparteilichkeit ausgeübte Strafe ein gutes Erziehungsmittel iſt, beſtätigt die Thatſache, daß nicht die uarmaien Zögiinge, die zum Strafen nie Anlaß geben, ſaudern die kräftigen Naturen, bei denen der Überſchuß an Kraft öfters ein energiſches Einſchreiten nötig gemacht hat, dem Erzieher Dankbarkeit bewahren, die gerade jene aft vermiſſen laſſen.

Nicht minder wichtig und auf dieſer Seite der erzieheriſchen Thätigkeit den gewünſchten Erfaig erſt ſichernd iſt die Sparſamkeit in der Verwendung der Strafe, eine Sparſamkeit dappelter Art. Zunächſt die Sparſamkeit in der Verwendung überhaupt, dann aber auch in der Steigerung der zuläſſigen Strafen.

Es iſt immer ein Zeichen ſchiechter Erziehung, wenn vieles Strafen ſich nötig macht, und ein Beweis eines graßen Mangels an pädagagiſchem Verſtändnis und Geſchick, wenn die zur Erziehung Berufenen den Fehiern

der Kinder gegenüber weiter nichts wissen als das Zuschlagen oder das Strafredenhalten. Die beste Probe auf die rechte Erziehungskunst legt der Erzieher ab, der mit möglichst wenig Strafen die besten Erziehungsresultate erzielt. So wenig aber sich solche Resultate erzielen lassen, wo nur der Stock das Regiment führt, oder wo die Gewohnheit des Tadelns zur Tadelsucht führt, die an allem, was die Kinder thun, etwas auszusetzen hat — eine solche Übertreibung hat entweder die Abstumpfung der Kinder zur Folge oder zieht den Geist der Widersetzlichkeit groß und lockert in beiden Fällen allmählich das natürliche Band der Liebe —, so verkehrt ist es doch auch, auf diese ultima ratio zu verzichten, wenn die verständige Überlegung ihre Verwendung gebietet. Im einzelnen muß hier besonders vor zwei Fehlern gewarnt werden. Den ersten begehen die, die aus Schwäche über die bloße Androhung nicht hinauskommen. Hilft die Drohung nichts, dann muß die angedrohte Strafe auch eintreten. Darum sollte nie eine Drohung ausgesprochen werden, die man nicht eventuell auch auszuführen den Willen und die Macht hat. Der zweite Fehler wird trotz aller trüben Erfahrung, die man hier gemacht hat, immer noch bei der sich etwa nötig machenden körperlichen Züchtigung begangen, indem man von der Erregung sich verleiten läßt, dabei das durch die Rücksicht auf die Gesundheit des Kindes gebotene Maß zu überschreiten. So ist es unter allen Umständen verkehrt, den Kopf des Kindes zum Objekt für diese Strafe zu machen. Zum Glück für den, der auf körperliche Züchtigung nicht verzichten kann und will, giebt es eine andere Partie des menschlichen Körpers, die mit weit geringerer Gefahr für die Gesundheit das verträgt. Auch auf die Anwendung von Püffen und Stößen empfiehlt sich die Sparsamkeit in dem ganzen Umfange des Begriffes auszudehnen, wie denn überhaupt jede Körperstrafe, die mit der unbewaffneten Hand ausgeführt wird, grundsätzlich schon deshalb unterlassen werden sollte, weil bei ihnen die beruhigende Wirkung wegfällt, die schon das Herbeiholen des bekannten Symbols für die Erziehungskunst ausübt oder wenigstens ausüben kann. Ehe eine relative Ruhe des Gemütes wiedergekehrt ist, sollte schon aus Klugheit die körperliche Strafe nie vollzogen werden. Daß viele, die unbedenklich mit der bloßen Hand zuschlagen, wenn sie sich ernstlich vornehmen, das nicht mehr zu thun, auf Schläge mit dem Stock meistens verzichten und mit einer andern, gelinderen Strafe sich begnügen würden, weil für eine solche Strafe die Vergehen doch noch nicht schlimm genug sind, wäre kein Schade. Nicht nur im Interesse der empfohlenen Sparsamkeit überhaupt, sondern noch aus einem andern Grunde.

Die rechte Ökonomie in der Verwertung der Mittel erhöht deren Wert. Diese Ökonomie hat sich auch dadurch zu bekunden, daß man nicht sofort das ganze Kapital aufzehrt, nicht gleich den letzten Trumpf ausspielt, sondern für möglicherweise noch vorkommende schwerere Fälle einen Vorrat sich aufhebt, der reichlichere Verwendung möglich macht. Auch von dem Vorrat an Strafmitteln gilt das. Ehe man zum schärfsten greift, soll man es mit dem gelinderen versuchen, um für Fälle der Not die stärkeren noch zur Verfügung zu haben.

Ein weise Sparsamkeit empfiehlt sich endlich in einem anderen Punkte. Wir meinen das Inquisitionsverfahren. So wenig auf dieses in der öffentlichen Rechtspflege verzichtet werden kann, so wenig ist es am Platze in der Erziehung. Hat man hier nun die Wahl zwischen beiden Übeln: entweder auf die genaue Kenntnis des Thatbestandes verzichten oder diesen feststellen, indem man den jugendlichen Missethäter überlistet, in scheinbarer Harmlosigkeit ihm verfängliche Fragen vorlegt oder ihm merken läßt, welch' schlimmer Dinge man ihn fähig glaubt, und die Aussagen von Zeugen erpreßt, so soll man lieber das erste thun. Unbegründetes Vertrauen schadet nicht so viel, als unbegründetes Mißtrauen. Auch das ist nicht immer ein Fehler, wenn man hier und da ein kleines Vergehen zu übersehen scheint, um bei einer andern Gelegenheit darauf zurückzukommen. Solche gelegentliche Verwertung von scheinbar Übersehenem macht die Überlegenheit des Erziehers fühlbarer, als die sofortige Rüge jeder Kleinigkeit. Wo das eine vorzuziehen ist oder das andere, das zu entscheiden ist Sache des pädagogischen Taktes.

Die Entstehung von Krankheiten zu verhüten, ist wichtiger, als der Versuch, die entstandenen zu heilen. Um die Behandlung von Krankheiten, unbedenklichen und bedenklichen, handelt es sich in der Strafpraxis. Auch bei der sorgsamsten Erziehung läßt sich ihrer Entstehung nicht immer vorbeugen. Zeigen sich die Symptome derselben, dann soll der Erzieher, die Kunst des Arztes nachahmend, die veranlassende Ursache zu erkennen suchen. Erst aus solcher Erkenntnis erwächst die Einsicht in das

einzuſchlagende Heilungsverfahren. Die Strafe iſt nun eins der Mittel, die die Heilung herbeiführen können, und zwar keineswegs das vornehmſte. Trotzdem iſt ſie nicht zu entbehren. Wer von ihr einen Erfolg erwartet, vergeſſe nur nicht, daß die rechte Erziehung ein großes Ganzes unabläſſiger Arbeit ſein muß, zuſammengeſetzt aus einer Menge von einzelnen Maßregeln, die nicht, von einander getrennt und jedes für ſich wirkend, zum erwünſchten Ziele führen, ſondern nur, wenn ſie, aus demſelben Geiſte der Liebe und der Weisheit ſtammend, ineinandergreifen und ſich gegenſeitig unterſtützen, wobei naturgemäß alles Fördern und Aufbauen von größerer Bedeutung iſt als das, was nur Auswüchſe zu beſeitigen, Mißbildungen zu verhüten, von eingeſchlagenen Irrwegen auf den rechten Weg zurückzuführen, nicht aber die Vorwärtsbewegung auf dem rechten Weg zu unterſtützen beſtimmt ſein kann.

**Litteratur:** A. H. Niemeyer, Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts. Bd. I. § 102. — Chr. Palmer, Evangeliſche Pädagogik. 3. Aufl. S. 321 ff. — F. Schleiermacher, Pädagogiſche Schriften. 2. Aufl. S. 530 ff. — Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik. § 13. — K. V. Stay, Über Haus- und Schulpolizei. S. 21 ff. — Th. Ziller, Die Regierung der Kinder. §§ 10 u. 11. — Derſelbe, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. §§ 14, 15 u. 29. — H. Kern, Grundriß der Pädagogik. §§ 65 u. 72. — H. Schiller, Handbuch der praktiſchen Pädagogik. § 16. — T. Schröter, Die Strafe als Erziehungsmittel. — E. Ackermann, Pädagogiſche Fragen. 2. Reihe. 2. Aufl. S. 100 ff. — Derſelbe, Die häusliche Erziehung. 2. Aufl. S. 202 ff. — Dr. Wendelin Toiſcher, Theoretiſche Pädagogik und allgemeine Didaktik (Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, herausgegeben von Dr. A. Baumeiſter. 2. Band. 1. Abt.) S. 185 ff.

Eiſenach. Ackermann.

## Streber

Giuſeppe Giuſti, der „Béranger Italiens“, hat in ſeinem furchtbaren Strafgedichte „Der Gingillino“ eine meiſterhafte Kennzeichnung des Strebers und des Strebertums gegeben: williges Strecken unter des Dreſſierers Stecken — Bücken bis zum Erſticken — grenzenlos unterthänig — feige und willenlos — eitel und dünkelhaft — ſchurkiſch geheime Anklägerei — Kotnatur — Pfiffigkeit im Hintergehen — frömmelnd und äußerlich ehrſam — mit Leib und Seele dienend dem Realen — hündiſches Wettkriechen vor der Dummheit des Reichtums und der Macht — heuchleriſche Duckmäuſerei nach oben, Anmaßung nach unten — Gehorſam gegen die Etiquette — Gelegenheitsmacher und Gelegenheitshaſcher — Glaube an des Goldes göttlich Weſen und an den Sohn desſelbigen, den Gulden u. ſ. w. —

„So hoff' ich denn, es werde mir gelingen,
Die allerhöchſte Staffel zu erſteigen,
Vom Adel einen Fetzen zu erſchwingen
Und im Kaſinoſaale mich zu zeigen
Und, kommt die Zeit, geſchmückt mit Ehrennamen
Zu ſterben und dem Kreuz im Knapfloch!
Amen.“ —

Pſychologiſch betrachtet, erſcheinen als Grundfehler des Strebertums Verengung und Beſchränkung des Denkens und Einſeitigkeit des Begehrens und Wollens, verbunden mit der Fähigkeit, den eigenen Willen bis zur Willenloſigkeit einem fremden Willen unterzuordnen, ſobald es der eigene Vorteil gebietet. Anerkennenswert ſind die zähe Beharrlichkeit und der rege Thätigkeitstrieb im Streben nach dem geſteckten Ziele. Vom ſittlichen Standpunkte aus beurteilt, erweiſt ſich das Strebertum als Mangel an Charakterſtärke der Sittlichkeit; ſchamlos bis zur Selbſtverachtung und ehrſüchtig bis zur Menſchenverachtung, von Argwohn, Mißtrauen und Neid erfüllt, vom eigenen Vorteil geleitet und von Äußerlichkeiten geblendet, verächtlich und lächerlich, kriecheriſch, heuchleriſch und ſchmeichleriſch, grundſatzlos und lumpenhaft, fuchsſchwänzelnd und nachäffend, Memme aus Inſtinkt und Tyrann aus Neigung — das iſt der Streber, der Affe wahrer Männlichkeit und Menſchlichkeit. Und alles das, um „etwas zu werden“, „Karrière zu machen“, Gunſt, Macht und Glücksgüter einzuheimſen! „Beförderung iſt der Talismann der Höfe“ (Benzel-Sternau), das verführeriſche Irrlicht der Bureaukratie, der Traum der Ungelehrten und die Sehnſucht der Gelehrten, das Loſungswort aller Stellenrutſcher und „Karrièrekeucher“ (Joh. Scherr). Männer huldigen dem Strebertum aktiv, Weiber paſſiv, indem ſie es begünſtigen und fördern, von leidiger Ehrſucht getrieben. Und wer kennt nicht Kimtchenſchnapper unter Kindern? — Wer Kinder zur Selbſtachtung und Selbſtbeſcheidung, zur Charakterſtärke der Sittlichkeit, zur harmoniſchen Bethätigung von Denken, Fühlen und Wollen im Dienſte des Wahren, Guten und Schönen, zur richtigen Schätzung der äußeren und inneren Werte erzieht, braucht nicht zu befürchten, daß ſie dereinſt dem Götzenbilde des Strebertums Opfer bringen!

Leipzig. Guſtav Siegert.

## Streitſucht

In ſeiner „Allgemeinen philoſoph. Ethik“ (S. 194 ff.) ſieht Ziller als das Weſentliche des Streites das Entgegenſetzen und Widerſtreben zweier Willen an, von denen jeder fordert, daß der andere zurückweiche, aber keiner dem anderen folgt. Streit braucht nicht notwendigerweiſe Übelwollen zu ſein, beide können aber ineinander übergehen oder verbunden auftreten. Gewöhnlich treten ſich zwei Willen eines dritten Gegenſtandes wegen entgegen. „Aber weiterhin wendet man ſich auch unmittelbar gegen den hemmenden fremden Willen, und aus Streit entſteht folglich, vielleicht auch unter Einmiſchung individueller Elemente, Haß, Feindſchaft, und dieſe Gemütszuſtände komplizieren ſich dann mit dem Streite“ (a. a. O. S. 196). Dieſe Erklärung deckt ſich nahezu mit dem Worte des Dichters Claudius: „Streit entſteht, wenn zwei ſich nicht recht verſtehen,“ d. h. wenn zwei Gründe und Gegengründe nicht gegeneinander abzuwägen verſtehen und, von Rechthaberei, Überhebung und Ehrſucht getrieben, der von der Vernunft geforderten Nachgiebigkeit widerſtreben. Erweckt der ehrliche wiſſenſchaftliche Streit, dem es um die Förderung der Erkenntnis zu thun iſt, Wohlgefallen, ſo kann der unedle und unvernünftige Streit nichts als Mißfallen erregen. Der Zank unterſcheidet ſich vom Streite durch Eifer, Hitze, Lebhaftigkeit der Gebärden, Zorn, Schimpfreden, Beleidigungen; Hader iſt ein Streit oder Zank über unbedeutende Sachen, von Thätlichkeiten begleitet. Häufiges Streiten ſteigert die Leidenſchaftlichkeit des Wortwechſels und führt zur Gewohnheit des Streitens, deren krankhafte Steigerung die Streitſucht iſt. Die Quellen der Streitſucht ſind zu ſuchen in: Eigenliebe, Rechthaberei, Heftigkeit, Anmaßung, Beſchränktheit, Unduldſamkeit, Widerſpruchsgeiſt, Trotz, Groll, Widerwillen, Haß u. ſ. w. Streitſucht widerſpricht nicht, um zu widerſtreben, ſondern um zu widerſprechen (Jean Paul); im Querulantenwahne erſcheint ſie als ausgeprägte Krankheit. Als ſolche weckt ſie nicht Mißfallen, ſondern Mitleid. Der Streit, „der Vater aller Dinge“ (Heraklit) verdient als die „Brücke zur Wahrheit über die Kluft des Zweifels“ (Gisbert von Vinke), als ein Kräftewecker und eine Fortſchrittsmacht gerühmt zu werden, wenn er im Dienſte der Wahrheit und Gerechtigkeit ficht; ſobald er aber den Kampfplatz betritt aus Luſt am Streite, alſo nur um des Streites willen, wird er ſittlich verwerflich. Der Choleriker neigt von Natur zum Streite, der Phlegmatiker hält es nicht der Mühe wert, für das Recht zu kämpfen. Weiber ſind unangenehme Streiterinnen, bei ihnen muß das Gefühl die Gründe vertreten. Hyſterie und andere Nervenleiden begünſtigen Streitereien und reißen den Streitenden bis zur Heißglut des Kampfes fort, die ſich aller Einrede verſchließt und, im Widerſpruch verſteinert, zum Schimpfen greift. Kein Streit ohne Eifer (angelſächſ. strid = Eifer). Hier gilt Shakeſpeares Wort: „Er iſt gewohnt zu behaupten; einmal erhitzt, weiß er zur Mäßigung nicht zu zügeln ſich“ (Coriolan 3, 3). (Vergl. Eigenſinn, Starrſinn.) Da bei der Streitſucht der Wille die Erkenntnis überwuchert, ſo iſt das Hauptgewicht bei der Erziehung auf Veredelung des Willens zu legen. Herbart fordert mit kurzer Beſtimmtheit: „Soll ſchweigen!“ Wir ſetzen hinzu: anfangs auf Befehl, ſpäter mit Einſicht und aus Wohlwollen. „Es muß ja einer der letzten Zwecke aller Erziehung ſein, dem Menſchen zur freien, bloß von der eigenen Vernunft abhängigen Selbſtthätigkeit des Willens zu verhelfen“ (Niemeyer a. a. O. S. 160). Der Zögling muß an ſich erfahren, daß Beſchränkung beglückt, daß Streit um kleinliche Dinge den Streiter ſelbſt entehrt und daß nur der Streit um Großes und Erhabenes ſittlich berechtigt iſt. Streitſucht als krankhafte Erſcheinung erfordert pädagogiſche und pſychiatriſche Behandlung zugleich.

Leipzig. Guſtav Siegert.

## Studientag

Unter Privatſtudien bezw. Studientag verſteht man eine an gelehrten Schulen früher ziemlich weitverbreitete Einrichtung, von der ſich in Anlehnung an ein typiſches Beiſpiel, die Verhältniſſe des Städtiſchen Gymnaſiums zu Frankfurt a. M., etwa folgendes Bild geben läßt: um neben der Erledigung der allgemeingiltigen Anforderungen des Lehrplans den Intereſſen der einzelnen Schülerindividualitäten Gelegenheit zu freierer Bethätigung zu geben, wurde ein Vor- oder Nachmittag wöchentlich in der Art verwandt, daß jeder Schüler der 3. bezw. 4 Oberklaſſen des Gymnaſiums nach eigener Wahl einen antiken Schriftſteller las oder ſich ſonſtwie mit griechiſchen oder lateiniſchen Sprach-

ſtudien beſchäftigte; die Aufſicht führte während dieſer Thätigkeit, bei der höchſtens zwei Schüler ſich zuſammenthun durften, ein Lehrer, der zur unmittelbaren Auskunft über ſchwierige, dem Schüler nicht verſtändliche Stellen bereit war, auch nachprüfend und gelegentlich neu anregend von Schüler zu Schüler ging, wobei er zugleich für die Aufrechterhaltung der Ordnung Sorge trug. Die Einrichtung, die in Frankfurt von Direktor Tycho Mommſen als „der kleine Winkel, in welchem eine freiere Behandlung der Gymnaſialſtudien noch möglich iſt“ (Programm v. J. 1880 S. 83) mit beſonderer Liebe und bewundernswert vielſeitiger Sachkenntnis gepflegt wurde, beſtand am Frankfurter Gymnaſium von 1868 bis 1880; in letzterem Jahre wurde ſie als „außerhalb des Normallehrplans liegend“ (ſ. Progr. v. J. 1881 S. 12) durch eine Verfügung der Kgl. Behörde aufgehoben. In den Abſchiedsworten, die er der Einrichtung a. a. O. widmet, ſpricht Mommſen die Erwartung aus, „daß eine Zeit kommen wird, wo man ſie zurückwünſchen wird“, und äußert, daß ſie „ein allen beſſeren Schülern willkommenes Gegengewicht gegen die durch das Abiturienten-Examen bedingten grammatiſchen Mühſale bildete“. Durch die Neuordnung der Lehrpläne und Lehraufgaben, ſowie der Examensforderungen iſt dem letzteren Satze nun freilich ſeine Bedeutung für die Gegenwart zum größten Teile genommen worden, dagegen frägt ſich, ob nicht der ſchöne und vom erzieheriſchen Standpunkt äußerſt fruchtbare Gedanke, der in der freien Bethätigung des Intereſſes an einem ſelbſtgewählten Stoffe von ſeiten des Schülers liegt, in irgend einer an die Einrichtung der Privatſtudien anknüpfenden Weiſe auch über die Grenzen des humaniſtiſchen Gymnaſiums hinaus, namentlich auch zu gunſten freier neuſprachlicher Lektüre auf Realgymnaſium und Oberrealſchule mit Erfolg wieder belebt werden könnte.

**Litteratur:** Die Programme des Städtiſchen Gymnaſiums zu Frankfurt a. M. von 1869—1881.

Frankfurt a. Main. Julius Ziehen.

## Stumpfſinnig

Ein Meſſer, das ſtumpf iſt, erfüllt ſeinen Zweck nicht oder nur unvollkommen, iſt darum ein wenig brauchbares Werkzeug. Sinne, denen Stumpfheit eignet, beſitzen auch nur beſchränkte Gebrauchsfähigkeit; ſie können Sinneswahrnehmungen, Sinnesempfindungen, Sinnesanſchauungen nur unzureichend im Hinblick auf Klarheit und Deutlichkeit, Inhalt und Umfang vermitteln. Während der Scharfſinnige alles, auch das Nebenſächliche, wahrnimmt, vielleicht über das Normalziel hinausdringt, ſieht, hört, riecht, ſchmeckt, taſtet der Stumpfſinnige zu wenig, was den Umfang, zu unklar, was den Inhalt und zu langſam, was das Tempo der Sinnesbethätigung betrifft. Vom Sinnesleben auf das Vorſtellungsleben übertragen, heißt das: dem Stumpfſinnigen mangelt es an Sachrichtigkeit, Raſchheit und Klarheit im Auffaſſen, Erfaſſen und Zuſammenfaſſen, an Gewandtheit im Vergleichen und Unterſcheiden, an Vielſeitigkeit im Verknüpfen und an Treue im Behalten. Stumpfheit im Vorſtellungsleben hat Stumpfheit im Fühlen und Wollen im Gefolge. Daher die geringe Empfänglichkeit des Stumpfſinnigen für Freude und Schmerz, für alles, was über die leiblichen Intereſſen hinausragt, und die Gleichgiltigkeit des Wollens, ſoweit höhere, dem Ideale zugewandte Lebenszwecke in Frage kommen. In allem nähert ſich der Stumpfſinn dem Nullpunkte geiſtigen Lebens und wird darum zuweilen mit apathiſchem Blödſinn verwechſelt. In Einzelfällen beobachtet man einſeitige Stumpfheit neben geradezu hervorragender, ja genialer Veranlagung. Im Stumpfſinn vereinigen ſich Dumpfheit und Plumpheit von Sinn und Seele. Hippel (Lebensläufe nach aufſteigender Linie) urteilt über das Verhältnis von Stumpfheit und Dummheit: „Der Menſch iſt ſtumpf, heißt: er hat nicht Witz; der Menſch iſt dumm, heißt: er hat nicht Urteil.“ La Bruyère (Die Charaktere S. 267) legt den Hauptnachdruck auf die Unfähigkeit des Stumpfſinnigen, ſich ſprachlich gut zu behelfen, und nennt ihn „einen Dummen, der nicht ſpricht.“ Man hüte ſich, die ſtumpfe Regungsloſigkeit des Melancholikers und den Trägſinn als Stumpfſinn anzuſehen. (Vergl. hierzu Emminghaus a. a. O. S. 144 ff.) Die Pſychiatrie rechnet die Stumpfſinnigen im weſentlichen zu den an pſychiſcher Analgie (Indolenz) Leidenden, namentlich wenn die „Abſtumpfung des naturgemäß ſo ſtarken Selbſtgefühls der Kinder“ eine deutlich merkbare geworden iſt. Bei der Entwickelung des Stumpfſinns im Kinde ſpielt die Vererbung eine Hauptrolle. Man hat nachgewieſen, daß er in ſehr vielen Fällen als die Folge der

Nervenzerrüttung, des Alkoholmißbrauches, der Syphilis u. dergl. m. auftritt. Andrerseits darf nicht verschwiegen werden, daß Stumpfsinn auf Übersättigung, Überreizung und Überanstrengung des kindlichen Geistes beruhen kann. — Wegen ihrer Empfindungsschwäche und Teilnahmlosigkeit sind Stumpfsinnige nur beschränkt erziehungsfähig. Ihr verstümmeltes (stumpf = abgekappt, verstümmelt) Seelenleben haftet am sinnlich Gegenständlichen und vermag sich nur wenig darüber zu erheben, ihre Geistesarbeit besteht lediglich im nachahmenden Anlernen und Einlernen; nur bruchstückweise zeigen sie sich befähigt, Begriffe niederer Art zu bilden. In den Bildungsanstalten für Normalsinnige ist für sie kein Raum, ihre Natur erheischt Anstaltserziehung. Geregelte Thätigkeit in Spiel und Arbeit, Erziehung der Sinne und Anleitung zum richtigen Gebrauche der Sprachwerkzeuge, das ist alles, was ihnen die Erziehung bieten kann. Damit stimmt Stoy (Encyklopädie u. s. w. S. 296) überein, wenn er sagt: „Gehen, einigen Gebrauch der Hände, tote Reproduktion des Eingeprägten lernt auch der Stumpfsinnige; möge er an Leitern und Treppchen, an beweglichem Spielzeuge einigen Unterricht in der Selbsterhaltung empfangen: zusammenfassen, vergleichen, unterscheiden muß derjenige können, welcher Gegenstand der Erziehung werden soll.“ Vgl. Hölzern.

Leipzig. G. Siegert.

## Stundenplan

(Lektionsplan)

Die in einer Schule vorzuführenden Lehrgegenstände und ihre Abgrenzung für die einzelnen Stufen und Klassen sowie die zulässige Stundenzahl am Anfang und Schluß des Unterrichts sind heute allgemein durch Verordnungen der Aufsichtsbehörden bestimmt und scheiden aus einer Erörterung des Stundenplanes aus. Dasselbe gilt von der Berücksichtigung der Wünsche der einzelnen Lehrer und der Verteilung des Unterrichts an sie. Für diese kommt nur die Verteilung der für jede Klasse bestimmten Unterrichtsstunden auf die 6 Wochentage in Betracht. Sie soll regelmäßig von dem Direktor vorgenommen und der vorgesetzten Behörde zur Genehmigung vorgelegt werden. Freilich geschieht jenes oft genug nicht, und dieses nur pro forma; sonst könnten unsere Stundenpläne nicht so viele psychologisch und physiologisch nachweisbare Unzuträglichkeiten enthalten.

Charakteristisch für das häufige Zustandekommen unserer Stundenpläne ist die Thatsache, daß die Leiter mehrklassiger Schulen nicht selten Anpreisungen erhalten von allerlei unfehlbaren Mechanismen wie farbigen Stiften, Kugeln, Plättchen, eigenartig linierten Bogen u. dergl., um die mechanische Arbeit möglichst zu erleichtern und ihren Erfolg nach Kräften zu sichern. Natürlich ist gegen eine solche Einrichtung nichts zu sagen, wenn sie lediglich als erleichterndes Mittel betrachtet, und der Stundenplan vorher nach psychologischen, physiologischen und hygienischen Rücksichten entworfen wird. Erfahrungsmäßig reicht aber die dadurch erleichterte mechanische Thätigkeit viel weiter. Und nicht minder bezeichnend ist die noch vielfach bestehende Einrichtung, daß die Mathematiker die Obliegenheit haben, die unbequeme Sache mathematisch zu erledigen. Die Symmetrie spielt bei beiden Verfahren eine große Rolle, und es gilt vielfach noch für eine große Errungenschaft, wenn die Stunden von Montag und Donnerstag, Dienstag und Freitag, Mittwoch und Sonnabend strenge sich entsprechen; man hat dafür die schöne, aber geringwertige Wendung, ein solcher Stundenplan präge sich besser ein und wecke den Sinn für Harmonie.

In einer Zeit, die den Unterricht auf die Psychologie zu begründen sucht und deshalb auch die Physiologie und Hygiene nicht vernachlässigen kann, dürfen natürlich solch' äußerliche und mindestens naive Rücksichten für den Stundenplan nicht entscheidend sein, sondern auch dieser muß auf psychologischen, physiologischen und hygienischen Grundlagen aufgebaut werden. Es kann vorkommen, daß besondere Lehrerverhältnisse, namentlich an höheren Schulen, bisweilen nicht alle hier vorgeschlagenen Maßregeln ausführbar machen; aber dies sind Ausnahmen, die sogar bei gutem Willen meist zu beseitigen sind, und die an der Giltigkeit der gewonnenen Ergebnisse nichts zu ändern vermögen.

Die erste Frage, die in Betracht kommt, ist, ob die wesentlich geistige Thätigkeit, also Gehirnarbeit fordernden Schulstunden auf Vormittag und Nachmittag zu verteilen oder auf den Vormittag zu beschränken seien. Wenn man gewöhnlich hierbei kurzerhand von einer Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes über-

haupt redet, so ist dies unzutreffend. Denn daran kann nicht gedacht werden, so lange unsere herkömmliche Essenszeit zwischen 12 und 2 Uhr fällt, und so lange die deutschen Lehrpläne ihre bisherige Stundenzahl festhalten. Deren Herabsetzung ist aber weder rationell noch wünschenswert, eher eine Erhöhung, und damit Hand in Hand gehend eine Herabsetzung der Hausarbeit. Bei der Verlegung des geistig anstrengenden Unterrichts auf den Vormittag besteht also durchaus nicht die Absicht, den Nachmittag von Unterricht frei zu halten, sondern nur die, ihn vorwiegend den körperlichen Übungen zuzuweisen, die Zeit zu Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Spaziergängen und Spielen zu finden und die Arbeit bei künstlicher oder unzureichender Beleuchtung in den Schulen fast gänzlich und zuhause in erheblichem Maße zu beseitigen. Daneben werden Gesang, fakultative Lehrfächer und Handarbeitsunterricht stets den Nachmittag in Anspruch nehmen müssen. Auch der Turnunterricht wird in diese Zeit zu verlegen sein, da er durchaus nicht eine Abnahme, sondern stets, wenn er intensiv betrieben wird, eine Zunahme der Ermüdung zur Folge hat.

Während man früher die Verlegung des geistig anstrengenden Unterrichts auf den Vormittag in 5 Stunden als eine Schädigung der Gesundheit betrachtete, weiß man heute durch die Ermüdungsmessungen, daß bei gehörigen Ruhepausen und richtiger Verteilung der Zeit auf die einzelnen Lehrstunden eine solche nicht eintritt, da die Ermüdung sich in einem 5stündigen Unterricht nur ganz unerheblich steigert und nach der 5. Stunde im Mittel nicht größer ist als nach der 1. Dagegen wurde auf demselben Wege festgestellt, daß bei Nachmittagsunterricht die des Vormittags eingetretene Ermüdung nachmittags um 4 Uhr bei 84 % noch nicht ausgeglichen war; bei 16 % konnte man eine deutliche Verringerung der Ermüdung und von diesen wieder nur bei 10 % eine Abnahme bis zur vollkommenen Erholung feststellen. Daraus läßt sich der geringe Wert des wissenschaftlichen Nachmittagsunterrichtes erweisen, und dieser kann künftig auch in kleinern Orten keine Berechtigung mehr haben. Freilich wird für die Volksschule diese Entscheidung nicht ohne weiteres giltig sein können, obgleich die Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes hier bei den ungünstigeren häuslichen Hygieneverhältnissen und der dadurch herbeigeführten Notwendigkeit intensiverer Körperpflege noch wünschenswerter ist, als an den höheren Schulen. Da aber dazu Vermehrung des Lehrpersonals, Herabminderung des Lernstoffes, namentlich im Religionsunterricht, Herstellung von Einrichtungen und Plätzen zum Schwimmen, Baden, Schlittschuhlaufen, Spielen und zur energischen Bewegung in guter Luft, vornehmlich auch Besserung der Ernährungsverhältnisse erforderlich werden, so ist in absehbarer Zeit nicht an allgemeine Durchführung zu denken.

Aber die Zusammenlegung der überwiegenden Gehirnarbeit auf den Vormittag wird nur dann ohne Schädigung erfolgen können, wenn die Unterrichtszeit durch Einlegung genügender Erholungspausen verkürzt wird. Für Personen in jugendlichem Alter, die leichter ermüden, sind häufigere, nicht zu kurze Pausen angezeigt, wenn sie ihre Arbeitskraft mit möglichstem Nutzen verwenden sollen. Dem Gange der Ermüdung entsprechend müssen die Arbeitspausen entweder fortdauernd wachsen, oder die Arbeit muß leichter werden. Das Ideal wäre natürlich die Verbindung beider Momente; aber sie wird schwerlich zu erreichen sein. Wie dies qualitativ zu verwirklichen ist, wird später darzulegen sein; quantitativ wird die letzte Stunde, die nach ihrem Arbeitswerte zweifellos in der Regel am niedrigsten steht, auch am kürzesten sein müssen. In denjenigen Staaten, die die Pausen am reichlichsten und hygienisch am richtigsten bemessen, betragen diese zusammen in 5stündigem Vormittagsunterrichte 1 Stunde. Ihre Verteilung wird am richtigsten so erfolgen, daß die jüngeren Schüler (vom 6. bis 12. Jahre) nach jeder Stunde eine Pause von etwa 10 Minuten und einmal — etwa nach der 2. oder 3. Stunde eine längere von 15 Minuten, alle übrigen erst von der 2. Stunde ab die gleichen Schulpausen erhalten. Zu lange Pausen sind nicht rätlich, weil die durch die Arbeit selbst entstehende Anregung in der Ruhe rasch verloren geht, und es erst wieder einiger Zeit bedarf, bis entgegenstehende Regungen des Seelenlebens wieder in den Hintergrund gedrängt sind; wir müssen uns dann erst wieder in die Arbeit hineinfinden. Fast richtiger ist es, in der Stundendauer eine gleitende Skala anzunehmen, so daß die 1. etwa 55, die 2. und 3. je 50, die 4. 45, die 5. 40 Minuten währen. Dies ist hygienisch viel richtiger als etwa die beiden letzten Pausen zu verlängern und die 3 letzten Stunden in ihrer Dauer gleichzustellen

Die Besorgnis, die verschiedene Dauer der Stunden möchte die Leistungen einzelner Fächer meiden, ist unbegründet, wenn der Lehrer seine Thätigkeit von vornherein nach der ihm zugemessenen Zeit verteilt und alles Unwesentliche und Wertlose ausscheidet. Billigerweise wird man dabei vermeiden müssen, einem Unterrichtsfache, das nur 2 Wochenstunden zur Verfügung und erhebliche Aufgaben zu lösen hat, stets die kürzesten Stunden zuzuweisen. Im allgemeinen wird der Grundsatz unbestreitbar sein, daß eine frische Unterrichtsthätigkeit von $^3/_4$ Stunden mehr wert ist als eine ganze Stunde bei körperlicher Abgespanntheit, geistiger Ermüdung oder Langeweile der Schüler. In den Ruhepausen muß durch geeignete Anordnungen jede Fortsetzung der in den Schulstunden geübten geistigen Thätigkeit verhindert werden; dagegen ist es den Schülern zu überlassen, wie sie bei günstiger Witterung die Ruhezeit in freier Luft verbringen wollen. Die einen werden ein Ruhebedürfnis haben, andere werden spielen, andere sich mit einander unterhalten, andere langsam im Schulhofe herumschlendern, kurz es muß hier dem individuellen Bedürfnisse die größte Freiheit gelassen werden.

Was die psychalagisch richtige Anlage des Stundenplanes betrifft, so ist zunächst festzustellen, daß die Unterrichtsstunden eines Vormittags oder die eines Vormittags und des daran sich anschließenden Nachmittags für die Arbeitsfähigkeit der Schüler nicht gleichwertig sind. Am beträchtlichsten wird die Ermüdungsziffer erhöht durch schriftliche Klassen- oder Probearbeiten, Extemporalien u. dergl. Ähnlich, ja womöglich noch schlimmer wirken Stunden mit vorwiegend abstrakter Thätigkeit, also grammatische, mathematische. Sie werden also in die erste Morgenstunde zu verlegen sein, weil hier das im Nachtschlaf erquickte Gehirn am meisten leistungs- und widerstandsfähig ist. Demnach müssen alle Fächer, die regelmäßig solche schriftliche Arbeiten anfertigen lassen, je eine Anfangsstunde zur Verfügung erhalten. Freilich wird es stets Schüler geben, bei denen sich gerade in dieser Zeit das Gefühl der Abgespanntheit und des Ruhebedürfnisses geltend macht, aber dies sind immer Ausnahmen. Nach der ersten Stunde müssen, weil hier die stärkste Ermüdung eintritt, Gegenstände folgen, die mehr das Ergebnis des gesamten Unterrichtes inhaltlich verwerten, wie Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Zeichnen und auch schon durch den Stoff an und für sich interessieren. Am leistungsfähigsten ist, außer in der 1., der Schüler regelmäßig in der 3. Stunde, da diese meist nach der längeren Pause liegt, und die erste Erholung bei den meisten Menschen eine bedeutende Herabsetzung der Ermüdung herbeiführt. Also gehören in die 3. Stunde Gegenstände, die die abstrakte Denkthätigkeit häufiger und intensiver beanspruchen, wie Mathematik, fremde Sprachen. Am wenigsten leisten kann der Schüler in der 5. Vormittagsstunde; deshalb muß sie die kürzeste Dauer erhalten, und es müssen Unterrichtsgegenstände hineinverlegt werden, die durch eine größere Zahl leicht reproduzierbarer, mit der nötigen Klarheit und Lebhaftigkeit ausgestatteter Vorstellungen die Verknüpfung neu hinzutretender rasch und leicht ermöglichen, ohne ihre Stärke und Dauerhaftigkeit zu beeinträchtigen d. h. Gegenstände, die den Schüler besonders interessieren (Geographie, Geschichte, Deutsch, Naturwissenschaften, Zeichnen). Bei diesen Unterrichtsfächern ist durch genaue Versuche festgestellt, daß darnach regelmäßig keine Zunahme, sondern sogar Abnahme der Ermüdung eintritt.*) Den gleichen Erfolg werden leichte körperliche Übungen, wie Spiele, haben oder rein mechanische Thätigkeiten, wie Schönschreiben, Singen. Ist die 5. Stunde auf den Nachmittag verlegt, so werden der 4. Vormittagsstunde die minder anstrengenden und mechanischen Fächer zugewiesen, während dem fast ganz wertlosen Nachmittagsunterrichte hauptsächlich die zweiten Sprechstunden zufallen, die eine vorwiegend befestigende und wiederholende Thätigkeit gestatten, sowie solche Stunden, die mehr das Ergebnis des Vormittagsunterrichtes zusammenfassen und es mit dem früheren Erwerbe verknüpfen. Sind für einen Gegenstand nur 2 Wochenstunden bestimmt, so empfiehlt es sich zur Erleichterung der Verknüpfung diese auf 2 nacheinanderfolgende Tage zu legen, wenn man, was das Verständigste ist, nicht vorzieht, sie hintereinander anzusetzen. In Frankreich werden in den amtlichen Lehrplänen sogar obligatorisch die Stunden für Geschichte, Geographie, Zoologie, Zeichnen stets in 2 getrennten in $1^1/_2$ zusammenhängenden erteilt. Unbedingt empfiehlt

*) Ludw. Wagner, Unterr. u. Erziehung. In Schillers u. Ziehens Sammlung v. Abhandl. aus d. Geb. d. pädag. Psychol. u. Physiol. Berlin 1897. 1. Bd., 4. H.

sich diese Einrichtung für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten; die häusliche Arbeit wird dadurch erleichtert, die Thätigkeit in der Schule vereinfacht, die Last der mitzubringenden Bücher verringert. Die Ansicht, daß der Wechsel der Lehrgegenstände schon an und für sich günstig wirke, ist nur mit gewissen Einschränkungen richtig. Eine Arbeit, die durch eine schwerere unterbrochen wird, wird meist geringere Ergebnisse, als man erwartete, liefern, eine durch leichtere Thätigkeit unterbrochene bessere. Ähnlichkeit aber Unähnlichkeit der abwechselnden geistigen Arbeiten sind vielleicht dabei nicht von so großem Gewichte, wie man oft meint.*) Immerhin bringt der Wechsel bezüglich der Stimmung und der eigentlichen psychischen Thätigkeit namentlich bei jüngeren Individuen günstige Wirkungen hervor.

Aber diese Stundenanordnung bliebe eine halbe Maßregel, wenn die Psychologie nicht auch in der Methode zu ihrem Rechte käme. Dies wird der Fall sein, wenn stets dafür gesorgt wird, daß die Anschauung in jeder Stunde die Grundlage oder wenigstens ein unentbehrliches Mittel des Unterrichtes werde. Nicht bloß, weil sie das Fundament alles Wahrnehmens und des meisten Lernens ist, sondern weil sie auch der sog. geistigen Arbeit dadurch eine bedeutende Erleichterung gewährt, daß sie diese zwischen den Sinnen und der zentralen Thätigkeit teilt. Bei dem Mangel der Anschauung bilden sich regelmäßig Unlustgefühle, weil der Schüler häufig Arbeiten vollbringen soll, die er nicht oder nur unvollständig bewältigen kann; derartige seelische Prozesse bieten aber ebenso regelmäßig die Grundlage, auf der Ermüdung sich bildet. Aber der Unterricht muß auch nach eine weitere Änderung vornehmen. Er wendet sich heute mehr als früher zu ausschließlich an den Verstand, während Gefühl und Wille zu wenig berücksichtigt und befriedigt werden. Alle diese Ziele vermag nur ein überwiegender Sachunterricht zu erreichen, der, namentlich an höheren Schulen, gegenüber den sprachlichen Operationen zu sehr zurücktritt. Bei der grammatischen Thätigkeit wirkt das längere Zeit fortgesetzte einseitige und einförmige Denkverfahren sehr ermüdend, und man müßte die Ansetzung grammatischer Stunden aus diesem Grunde geradezu untersagen. Doch auch der mathematische Unterricht geht häufig viel zu wenig darauf aus, die abstrakte Denkthätigkeit der theoretischen Behandlung durch Üben und Anwenden abzulösen und den Formenunterricht durch einen Sachunterricht zu ergänzen. Nur dieser gestattet den angemessenen Wechsel von Aufnahme (Rezeptian) und Selbstthätigkeit, von Fortschritt, Rückblick, Ruhe, von Abstraktian und Assoziation, von Vertiefung in das Einzelne und Zusammenfassung zum Ganzen. Zu dieser Abwechslung kann auch noch solche in der Art der Thätigkeit treten: Stunden, in denen geschrieben oder gezeichnet wird, müssen mit solchen wechseln, in denen eine ruhige Sitzlage möglich ist, oder in denen eine leichte körperliche Bewegung und Thätigkeit eintritt. Dadurch werden die Unlustgefühle ferngehalten, die aus körperlicher Ermüdung bei einförmiger Sitzweise entspringen und rasch eine Abnahme der geistigen Spannkraft herbeiführen, da die Aufmerksamkeit sich unwillkürlich auf sie richtet.

Länger als $^1/_4$—$^1/_2$ Stunde fortgesetzte Denkprozesse, namentlich solche gleicher Richtung, ermüden nicht bloß durch die Einförmigkeit, sondern auch durch die nötig werdende, stets stärkere Anspannung der Aufmerksamkeit, durch die viel geistige Kraft verbraucht wird. Erheblich erleichtert wird die Arbeit, wenn durch sie auch andere seelische Gebiete wie Phantasie, Gemüt, Wille in Thätigkeit gesetzt werden; sie bieten der einseitigen logischen Thätigkeit das entspannende Gegengewicht. Besonders gefährlich kann namentlich zu lange fortgesetzte Übungsthätigkeit werden, darum sind Anschauen, Denken, Üben stets in richtiger Abwechselung herbeizuführen. Ein ziemlich sicheres Kriterium bei dem Lehrer ist vorhanden; wenn nämlich bei einer Reihe sonst teilnehmender Schüler die passive (unwillkürliche) Aufmerksamkeit nicht mehr zu erlangen, und die aktive nur durch beständige Steigerung der Reiz-, Droh- und Strafmittel herbeizuführen ist, dann muß das Lehrverfahren geändert oder die Stunde abgebrochen werden.

Aber auch die innere Verknüpfung derjenigen Lehrgegenstände, die durch die Art ihres Gehaltes eine solche ermöglichen, die sog. Konzentration, ist bei dem Stundenplan sehr wertvoll. Für die Volksschule, auch in den unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen wird schon die Person des Klassenlehrers diese innere Verknüpfung zum Teil sichern. Sie ist aber für die obere Stufe nicht

*) W. Weygandt, Üb. d. Einfluß d. Arbeitswechsels auf fortlaufende geistige Arbeit. Leipzig 1897.

weniger wertvoll, und hier ist die Vereinigung der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer in einer Hand die Ausnahme. Sie muß aber die Regel werden, weil es nur dann möglich wird, zusammenhängende Gedankenarbeit auch in zusammenhängenden Stunden durchzuführen. Der Lehrer muß die Möglichkeit und die Freiheit erhalten, einen deutschen bezw. einen physikalischen Gedankenkomplex auch in den fremdsprachlichen bezw. mathematischen Stunden weiterzuführen, wenn er nur im ganzen die lehrplanmäßigen Stundenzumessungen in den einzelnen Lehrgegenständen einhält.

Noch erheblichere Ergebnisse für die Vereinfachung und Einheitlichkeit des Unterrichts als die Durchführung des Klassenlehrertums wird die innerliche Verknüpfung des Lehrstoffes ausüben. Denn sie wird die Erfassung und Erhaltung der Thatsachen im sprachlichen Unterrichte bedeutend erleichtern und die Aneignung des Inhaltes wesentlich vereinfachen, da nach bestimmten Gesichtspunkten die Vereinigung der zerstreuten und wertlosen Einzelkenntnisse erfolgt. Der junge Mensch hat aber das Bedürfnis, nicht bei vereinzelten Notizen sich zu beruhigen, sondern diese in größere Zusammenhänge einzugliedern. Diese wichtigste Frage der sog. Konzentration ist kaum noch behandelt, sie wird aber die wichtigste Aufgabe der Zukunft sein müssen, denn sie wird eine nach Prinzipien zu treffende, von der jetzigen mannigfach abweichende Auswahl des Lehrstoffes zur Voraussetzung haben; der Lehrstoff im gesamten Sprachunterricht, in Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft und Zeichenunterricht muß sich aufeinander beziehen. Lehrbücher und Hausaufgaben werden gegen die Verknüpfungsarbeit im mündlichen Unterrichte durchaus in den Hintergrund treten.

Eine äußerlich verstandene Konzentration hat den Vorschlag gemacht, an Schulen mit fremdsprachlichen Unterricht die eine Fremdsprache in die 1., die andere in die 2. Hälfte der Woche zu verlegen. Psychologisch ist dagegen auf der oberen Stufe nichts einzuwenden, auf der mittleren und unteren erscheint die dadurch bedingte Einförmigkeit der Thätigkeit nicht unbedenklich. Pädagogisch dagegen ist der Vorschlag nirgends zu billigen. Denn ihm liegt die Anschauung zu Grunde, daß die einzelnen Unterrichtsfächer als in sich abgeschlossene Gebiete angesehen werden, die selbständig nebeneinander stehen. Gerade diese Auffassung sucht jedoch die neuere Pädagogik zu bekämpfen: aus allem Unterricht, der verwandte Stoffe behandelt, sind die gemeinsamen Fäden in einander zu schlingen und zu einem festen Gewebe zu verbinden. Und dies geschieht zweifellos häufiger, wenn täglich die verschiedenen Fächer solche Verknüpfungen finden; das wird aber stets der Fall sein, wenn die Gedankenkreise des Lehrstoffes einander parallel laufen. Dadurch wird die von der Pädagogik so oft verlangte innere Verwandtschaft der Schulstunden ganz anders hergestellt, als wenn man z. B. diese innere Verwandtschaft darin sucht, daß man Griechisch und Lateinisch, Deutsch und Französisch, Lateinisch und Französisch auf einander folgen läßt. Denn die innere Verwandtschaft besteht hier nur in äußeren Dingen, wie Wortschatz, Formen, Satzverbindungen; gerade darin liegt aber das Einförmige und die Schüler Ermüdende. Wird dagegen unablässig und systematisch an der Bildung des Gedankenkreises der Schüler gearbeitet, und erhält der Schüler das Gefühl des Besitzes einer festen Herrschaft über den Lehrstoff, werden seine verschiedenen Interessen beteiligt, seine Selbstthätigkeit für die Verarbeitung des ihm Gebotenen gewonnen, erhält er endlich das Bewußtsein, daß alle diese Einzeldinge sich zu wertvollen Ganzen verbinden, dann ist der Kampf, den Bequemlichkeit und bisweilen körperliche und geistige Ermüdung ihm aufnötigen, leichter zu führen, und der Sieg eher gesichert.

Nach diesen Grundsätzen entworfene Normalstundenpläne für Vormittags- und Nachmittagsunterricht habe ich in meiner Schrift über den Stundenplan im Anhang zusammengestellt.

**Litteratur:** Eisenlohr in Blättern aus Süddeutschland VIII (1848), 1—21. — Herm. Kern in Päd. Blättern. Koburg 1853, S. 347 ff. — Lattmann, Über die Frage der Konzentration. Göttingen 1860. — Wehrmann in Schmids Encyklopädie, 4², 408 ff. — H. Schiller u. Frick u. Meier, Lehrproben und Lehrgänge H. 14, 32—44. — Derf., Die Schulhygiene und Bestrebungen der Neuzeit. Frankfurt a. M., 1894, S. 37 ff. — Derf., Der Stundenplan. In H. Schiller und Th. Ziehen, Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädag. Psychol. und Physiol., 1. Bd., 1. H, Berlin 1897. — Kraepelin, Über geistige Arbeit, Jena 1896 und Zur Hygiene der Arbeit, Jena 1896. — G. Richter in Fries u. Meiers Lehrpr. u. Lehrg. H. 45, 1—37.

Gießen. Herman Schiller.

## Stupor

1. Definition und Beschreibung. 2. Entstehung und Vorkommen. 3. Behandlung.

**1. Definition und Beschreibung.** Häufig hat man früher diese oder jene Geisteskrankheit als Stupor bezeichnet. Einzelne Psychiater bezeichnen auch heute noch die Stupidität oder akute Demenz als Stupor („Erschöpfungsstupor"). Im allgemeinen bezeichnet man jetzt nicht mehr eine bestimmte Krankheit, sondern einen bestimmten Krankheitszustand, welcher bei den verschiedensten Geisteskrankheiten vorkommt, als Stupor. Dieser als Stupor bezeichnete Krankheitszustand ist durch eine Hemmung der Ideenassoziation und der bewußten Bewegungen gekennzeichnet. Das Denken ist erheblich verlangsamt, zuweilen kommt es zu einem völligen Stillstand (vergl. unter Denkhemmung). Ebenso sind die Bewegungen auf das höchste verlangsamt und eingeschränkt. Wochenlang liegen oder kauern die Kranken fast regungslos. Die Muskulatur ist bald schlaff, bald gleichmäßig gespannt. Die Augen sind bald offen, bald geschlossen. Alle Aufforderungen zu Bewegungen bleiben in schweren Fällen wirkungslos. Die Nahrungsaufnahme unterbleibt oft ganz, so daß Schlundsondenfütterung notwendig wird. Kot und Urin lassen viele stuporöse Kranke unter sich gehen. Auch sprachliche Äußerungen fehlen gewöhnlich vollständig (Mutismus).

**2. Entstehung und Vorkommen.** Zuweilen tritt der stuporöse Zustand primär, d. h. nicht durch anderweitige psychopathische Symptome veranlaßt auf, so bei der Stupidität oder bei der akuten Demenz. Öfter ist er durch Angstaffekte, z. B. bei der stuporösen Melancholie oder Halluzinationen (z. B. bei der akuten halluzinatorischen Paranoia, bei epileptischen und hysterischen Dämmerzuständen des Kindesalters) bedingt.

**3. Behandlung.** Die Behandlung ist vollständig dem Arzt zu überlassen. Hier sei nur hervorgehoben, daß ein Kind während eines stuporösen Zustandes keinen Augenblick allein gelassen werden darf, weil der Stupor zuweilen durch plötzliche gefährliche Erregungsanfälle unterbrochen wird.

**Litteratur:** Ziehen, Psychiatrie, Berlin 1894, S. 90 ff. u. S. 149 ff.

Jena. Th. Ziehen.

## Sturm, Johann

1. Sein Leben bis zur Übersiedelung nach Straßburg. 2. Der Straßburger Schulrektor. 3. Pädagogische Grundsätze. 4. Sturm als Universitätsprofessor und Diplomat. 5. Letzte Kämpfe und Lebensende.

**1. Sein Leben bis zur Übersiedelung nach Straßburg.** Johann Sturm ist am 1. Oktober 1507 zu Schleiden im Eifelgebirge geboren, also ein Landsmann und Zeitgenosse von Johann Sleidanus, dem großen deutschen Geschichtschreiber der Reformation. Sein Vater war Rentmeister des in der Nähe ansässigen Grafen von Manderscheid, seine Mutter, eine geborene Hülsen, nennt er selbst eine auserlesene Frau. Im gemeinschaftlichen Unterricht mit den gräflichen Söhnen zeichnete er sich durch Fleiß, gutes Gedächtnis und aufgewecktes Wesen frühe schon aus, und das bewährte sich auch auf der Schule der Hieronymianer zu Lüttich, die er mit den jungen Grafen zusammen von 1521—1524 besuchte. Diese von humanistischem Geist erfüllte Schule wurde für ihn von großer Bedeutung, nicht nur weil er hier für sein reiches philologisches Wissen den festen Grund legen konnte, sondern vor allem darum, weil sie ihm für seine spätere organisatorische Thätigkeit Muster und Vorbild wurde: was er hier im deutschen Nordwesten kennen gelernt hat, das hat er später in Straßburg zu verwirklichen und weiter zu entwickeln gesucht. Zur Herrschaft war der Humanismus an dem Lütticher Gymnasium durch Rudolf Agrikola gekommen, der überhaupt für diesen nordwestdeutschen Humanismus der wissenschaftliche und pädagogische Führer gewesen ist. Von ihm war vor allem Alexander Hegius in Deventer inspiriert, und seinem Einfluß unterstand ebenso auch die 1496 gegründete Lütticher Schule der Brüder vom gemeinsamen Leben. Das Gymnasium war achtklassig, die Schüler innerhalb der Klassen in Dekurien geteilt; der Unterricht baute sich stufenmäßig auf, halbjährliche Prüfungen und eine strenge Versetzungsordnung sorgten für die Gleichmäßigkeit der Kenntnisse aller zu einer Klasse gehörigen Schüler; das von den Humanisten übel beleumundete Doktrinale des Alexander de Villa-Dei (über dasselbe s. D. Reichling im 12. Bd. der Monum. Germ. Paedag.) war aus dem Unterricht verbannt, die lateinische Grammatik wurde — verhältnismäßig — rasch absolviert, um möglichst bald mit der Lektüre beginnen zu

können, die ausschließlich klassische Autoren zum Gegenstand hatte; auch Griechisch wurde in den vier oberen Klassen über das damals übliche Maß hinaus getrieben. Es war somit eine hochentwickelte humanistische Lehranstalt, die es wohl verdiente, im großen Maßstab wie in Straßburg von Sturm aber in verkleinertem Umfang wie vielleicht in Zwickau von Plateanus nachgebildet zu werden.

1524 nach Absolvierung der Schule bezog Sturm die Universität zu Löwen und lernte im dortigen Collegium Buslidianum, das zugleich ein Collegium trilingue war, den freien und seinen Geist des Erasmus kennen, obgleich dieser selbst damals Löwen bereits verlassen hatte. Am meisten Einfluß auf Sturm hatte Conrad Goclenius, der Lehrer des Lateinischen: daher schreibt sich ohne Zweifel auch seine Vorliebe für diese Sprache. Schon 1527 trat er nach der Sitte der Zeit selbst als Lehrer auf, ohne deshalb sein Studium aufzugeben. Doch bald zwangen ihn die äußeren Verhältnisse, mit Rüdiger Reschius, dem Professor des Griechischen, eine Druckerei zu gründen, die vor allem für die Herausgabe philologischer Werke bestimmt war. Im Interesse dieses Geschäfts kam er 1529 nach Paris, aber die sich hier darbietende Gelegenheit, seine Studien fortzusetzen, war zu verlockend, als daß er ihr hätte widerstehen können. Er besuchte die Vorlesungen an dem eben gegründeten Collège de France und nach kurzem hielt er selbst solche über Cicero und Demosthenes; auch über Dialektik hat er gelesen und dabei dem jungen Petrus Ramus die erste Anregung zu seiner späteren Reform der Logik gegeben. Trotz des guten Erfolges, den er als Dozent hatte, mußte er nach seiner Verheiratung mit der humanistisch gebildeten Johanna Ponderia zur Führung des Haushalts ein Alumnat für junge Studenten einrichten, das ebenfalls großen Zulauf hatte.

Schon 1528 hatte er in Straßburg den Reformator Martin Butzer kennen gelernt; durch einen seiner Schüler erhielt er nun in Paris nähere Kenntnis von der reformatorischen Bewegung in Deutschland und in der Schweiz und rasch entschlossen fiel er ihr zu. Dabei interessierten ihn aber nicht bloß die religiös-theologischen, sondern auch die kirchenpolitischen Fragen: mit Butzer und Melanchthon verhandelte er über nichts geringeres als über den durch den Erzbischof von Paris Jean du Bellay unterstützten Plan, den König Franz I. von Frankreich für den Protestantismus oder doch für die Protestanten zu gewinnen. Allein die bald nachher über diese hereinbrechenden Verfolgungen zeigten, wie aussichtslos und utopisch solche Pläne waren; das mußte auch der sanguinische Sturm endlich einsehen, und so verließ er 1536 Paris und folgte einer Einladung Butzers nach Straßburg. Dort sollte er als Professor an der protestantisch-theologischen Fakultät, dem Collegium praedicatorum Vorlesungen über Rhetorik und Dialektik halten, und damit begann er denn auch im März 1537. Zwei Berufungen nach Basel und nach Wittenberg und die rasche Erhöhung seiner Besoldung von 40 erst auf 100, dann auf 140 Gulden zeigen, welchen Wert man in Straßburg auf diese seine akademische Thätigkeit legte; und dem entsprach auch der Vorlesungsbesuch und der Ruf, den er sich bei den Studenten erwarb.

**2. Der Straßburger Schulrektor.** Und doch lag der Schwerpunkt seiner Thätigkeit und seiner Bedeutung nicht hier. Bald genug erkannte man zu Straßburg in Sturm den rechten Mann, um ein anderes Größeres, die dringend notwendige Organisation des gesamten höheren Schulwesens in die Hand zu nehmen und im Verein mit Magistrat und Geistlichkeit durchzuführen. In Straßburg hatte der humanistische Geist vor allem durch Jakob Wimpfeling seinen Einzug gehalten; mit seinem Vorschlag, ein Gymnasium zu gründen als Zwischenglied zwischen Lateinschule und Universität, war dieser aber 1501 noch zu früh gekommen. Erst Luthers Mahnruf an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte Deutschlands bewog den Magistrat, die Schule als weltliche Angelegenheit anzusehen und sie, unter Mitwirkung der Geistlichkeit, den Zwecken der Bürgerschaft entsprechend einzurichten. Neben den Volksschulen, sechs Knaben- und vier Mädchenlehrhäusern unten und den lectiones publicae als Grundlage einer philosophischen und theologischen Fakultät zuoberst gab es bei der Ankunft Sturms drei lateinische Schulen, die aber weder unter sich noch mit dem Oberbau des akademischen Studiums in einem planmäßigen Zusammenhang standen. Einen solchen galt es also nun herzustellen, und dazu wurde vom Magistrat Sturm ausersehen. Nachdem er die bestehenden Schulen zusammen mit den zwei geistlichen Visitatoren eingehend inspiziert hatte, erstattete er 1538 seinen „Ratschlag an die Schulherrn“, der mit den Worten anhebt:

ludos litterarum uno loco comprehendi utilius est quam varie distrahi. Und nun entwickelte er unter Berufung auf die Lütticher Anstalt seinen Plan, jene drei Schulen in eine einzige sechsklassige Gymnasialanstalt zusammenzufassen, an die sich dann als Sekunda der akademische Unterricht in den philosophischen Fächern, als Prima der theologische Kursus anzugliedern habe. Auf diesen Vorschlag ging unter der Führung des selbst auch humanistisch gebildeten Stettmeisters Jakob Sturm der Rat ein, im Predigerkloster sollte ein solches Gymnasium eingerichtet und Johann Sturm sollte zum Rektor desselben ernannt werden. Noch 1538 wurde die Schule eröffnet, zur öffentlichen Rechtfertigung des Unternehmens schrieb Sturm das Progromm de literarum ludis recte aperiendis. Aber aus der vorgeschlogenen sechsklassigen wurde hier eine achtklassige Anstolt (mit den Alphabetarii waren es sogar 9 Klassen), und daran schloß sich für die lectiones publicae ein 5jähriger Kursus, so daß die gonze Studienzeit $1 + 8 + 5 = 16$ Jahre betragen sollte. Der Rat freilich blieb bei den vorgeschlogenen 6 Klassen, erlaubte aber, daß die zwei untersten Cöten je zweijährig sein durften; und aus dem einen Schuljahr der Alphabetarii wurden ihrer zwei, so daß faktisch an 2 Vorschulklassen ein achtklassiges Gymnasium und an dieses ein fünfjähriges philosophisch-theologisches Universitätsstudium sich anschloß. Die Einheit des ganzen Unterrichtsgonges ober wurde dadurch gewahrt, daß der eine Sturm an Schule und Universität zugleich unterrichtete und Rektor des Gonzen wurde.

Die Anstolt zeigte sofort lebhaftes Gedeihen, gleich im ersten Jahr waren die Gymnasialklassen von 336 Schülern besucht, später stieg die Zahl auf mehr als 600; auch von auswärts komen viele, darunter auch, was damals als ein Zeichen besonderer Blüte betrachtet wurde, Söhne von Fürsten und hohen Adeligen. Und so konnte es nicht fehlen, daß angesichts des Ruhms und der Leistungen der Straßburger Schulen der Kaiser Maximilian II. im Jahre 1567 die lectiones publicae als akademische anerkannte und ihrem Lehrkörper das Recht gab, in der philosophischen Fakultät Baccalaurei und Magistri zu ernennen, also Straßburg zu einer privilegierten Akademie erhob: am 1. Mai, der auch heute wieder als Stiftungstag der neuen Straßburger Hochschule gefeiert wird, wurde die Akademie durch einen feierlichen Aktus eröffnet, zum Rektor aber auf Lebenszeit Johann Sturm ernannt, ohne daß dadurch seine Stellung dem Ganzen gegenüber eine Änderung erlitt: der Lehrkörper bestand nun aus den öffentlichen Professoren der Akademie und den Klassenpräceptoren des protestantischen Gymnasiums, und ihr gemeinsames Haupt war Sturm.

Die Einrichtung der Schule war natürlich nicht zu allen Zeiten unter Sturms Rektorat dieselbe: ein von Engel mitgeteilter Lehrplan von 1539 mag wohl für den Anfang zurechtgemacht und reduziert gewesen sein; auf der Höhe ihrer Leistungen aber stand die Schule jedenfalls zur Zeit von Sturms epistolae classicae aus dem Jahre 1565, in denen er den Klassenlehrern ihre speziellen Aufgaben und damit jeder Klasse und jedem Fach das Ziel bestimmt. Daher hält man sich besser an sie. Darnach handelte es sich in der Dezima um Lesen- und Schreibenlernen, zunächst des Deutschen, dann aber doch vor allem auch hier schon des Lateinischen; durch Deklinations- und Konjugationsübungen wird selbst für den grammatischen Unterricht bereits der Grund gelegt; an die Stelle der anfangs benützten Briefe Ciceros traten als Lesebuch die Neanisci Sturms, die vor allem dem Erwerb einer ausgedehnten und systematisch angeordneten copia verborum dienen sollten und für die Jungen inhaltlich besser paßten als die Colloquia des Erasmus. Mit diesem lateinischen Elementarunterricht wird in Nono fortgefahren. In Oktavo beginnt neben der Grammatik auch schon das Lateinischsprechen, für das durch das intensiv betriebene Auswendiglernen von Vokabeln bereits ein gewisser Wortschatz gewonnen war; auch werden deutsche Sätze schriftlich ins Lateinische übersetzt; von Cicero werden einige Briefe und etliche Colloquia aus den Neanisci gelesen. In Septimo werden die Hauptregeln der lateinischen Syntax gelernt und ganz energisch aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzt; auch mit der poetischen Lektüre wird hier begonnen und dazu die mittelalterliche Spruchsammlung der Ethica Catonis benützt. In Sexto kommt die Syntax zum Abschluß, die Prosodie wird mit Hilfe einer Chrestomothie nach rhetorischen Gesichtspunkten eingeübt, auch die Andria des Terenz durchgenommen; von Prosaikern werden neben Ciceros Briefen auch solche von Hieronymus gelesen; endlich setzt hier auch der griechische Unterricht ein nach einer unter Sturms Leitung verfaßten Educatio puerilis linguae graecae. In Quinta wird

die griechiſche Formenlehre beendigt und an äſopiſchen Fabeln eingeübt; im Lateiniſchen bleiben Sprach- und Stilübungen, Vermehrung des Wortſchatzes, Lektüre von Ciceros Briefen und Lälius, im Anſchluß an ein weiteres Stück von Terenz ſowie an die Eklogen des Vergil wird die Verslehre, die die Hauptaufgabe der Klaſſe bildet, durchgenommen. Mit Quarta beginnt das obere Gymnaſium und damit der eigentlich rhetoriſche Unterricht, der von da an im Vordergrund ſteht: Reden Ciceros werden geleſen und nach rhetoriſchen Geſichtspunkten analyſiert, auch Abſchnitte aus Demoſthenes ins Lateiniſche übertragen; ebenſo werden ganze lateiniſche Reden oder ganze Geſänge der Aeneis deklamiert. Im Griechiſchen wird die Grammatik beendigt, Lucian, Iſokrates und Demoſthenes und von Dichtern das goldene Gedicht der Pythagoreer geleſen. In Sekunda und Prima ſtehen Reden von Cicero obenan, er iſt unicum litteratorum omnium exemplum; nur Salluſt wird neben ihm noch genannt. An die Lektüre ſchließt ſich zur Erzielung einer ornata elocutio ein theoretiſcher Unterricht in der Rhetorik und in der mit ihr zuſammenhängenden Dialektik an, wofür Sturm einen Kommentar zu Ciceros partitiones oratoriae in dialogiſcher Form geſchrieben hat. Im Griechiſchen lieſt man Demoſthenes, andere Proſaiker nur ausnahmsweiſe; dagegen fehlten als Dichter Homer und Euripides nicht.

Der Religionsunterricht tritt in der Sturmſchen Anſtalt in keiner Weiſe hervor und überſchreitet nirgends das Durchſchnittsmaß jener Zeit; raſch genug muß vielmehr auch er dem ſprachlichen Unterricht dienen, wenn ſchon in Septima der Katechismus ins Lateiniſche überſetzt und im oberen Gymnaſium das Neue Teſtament griechiſch geleſen wurde.

Endlich kommt als Drittes die Sachkenntnis, die cognitio rerum hinzu — wie ſtand es damit bei Sturm? Sie glaubte z. B. Melanchthon ganz ausſchließlich aus den Alten ſchöpfen zu können, und ſo diente nach ſeiner Auffaſſung die klaſſiſche Lektüre weſentlich auch ihr. Nicht ſo bei Sturm, der vielmehr die griechiſchen und lateiniſchen Schriftſteller ausſchließlich nach rhetoriſchen Geſichtspunkten behandelte und daher für die cognitio rerum in beſonderen Unterrichtsſtunden hätte ſorgen müſſen. Im Programm nennt er auch wirklich ſolche Fächer für Prima: tradenda etiam Arithmetica sunt et excutiendus Mela (Geographie) et proponendus Proclus (Aſtronomie) et cognoscenda sunt Astrologiae elementa. Allein in der Praxis iſt bis 1566 von alle dem nichts getrieben worden, in dem 9—10jährigen Kurſus haben die Schüler des Straßburger Gymnaſiums nicht einmal rechnen gelernt! Erſt bei Errichtung der Akademie wurden für die zwei oberſten Klaſſen jene Fächer in den Unterricht aufgenommen, vielleicht, wie Veil vermutet, damit die Schüler ſofort, nachdem ſie an Oſtern die Prima abſolviert, im Mai die Baccalaureatsprüfung beſtehen konnten, die ſich auch auf die Elemente der Mathematik bezog, alſo lediglich um der „Berechtigungen“ willen.

**3. Die pädagogiſchen Grundſätze Sturms.** Um nun aber den eben ſkizzierten Unterrichtsbetrieb zu verſtehen, müſſen wir auf die pädagogiſchen Grundſätze Sturms eingehen. Den Zweck des ſo zu organiſierenden Unterrichts hatte er ſchon 1538 ſo formuliert: propositum a nobis est sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum. Das war die Aufgabe des gelehrten Unterrichts nach der Anſchauung des deutſchen Humanismus überhaupt: die pietas iſt die proteſtantiſche, die sapientia die Sachkenntnis, die eloquentia die Herrſchaft über das lateiniſche Wort. Daß auf den religiöſen Unterricht in der Schule Sturms kein allzu großes Gewicht gelegt worden iſt, habe ich eben geſagt; überhaupt vermag ich auch bei ihm perſönlich ein tieferes Gefühl für die religiöſe Seite der Erziehung nicht zu entdecken. Um ſo energiſcher hielt er auf Disziplin und gute Sitten und forderte ein einmütiges Zuſammengehen von Schule und Haus. Das humaniſtiſche Mittel der Weckung des Ehrgeizes hat er dabei nicht verſchmäht, aber auch nicht übertrieben; die feierliche Art der Verſetzungen iſt an ſich nicht verwerflich und paßt für die reichsſtädtiſchen Gepflogenheiten ohnedies.

Wie ſehr der Sachunterricht vernachläſſigt wurde, iſt ebenfalls ſchon erwähnt. Mit dem unentwickelten Stand des Rechenunterrichts läßt ſich das nicht entſchuldigen. S. Günther hat in ſeinem Werk über den mathematiſchen Unterricht im Mittelalter (im 3. Bd. der Monum. Germ. Paedagogica) ſeit 1500 und vollends ſeit 1525 einen entſchiedenen Fortſchritt in den Rechenbüchern und eine ſtarke Vermehrung der Produktion in dieſem Zweig der Schulbücherlitteratur konſtatiert; in Württemberg, in Gandersheim, in Augsburg wurde Arithmetik gelehrt, in Ilfeld Geſchichte und Geographie. Somit war es eine ſpezifiſche Eigentümlichkeit und Einſeitigkeit der Sturm'ſchen

Anſtalt, daß hier die sapientia zu kurz kam, weil alles dem Moloch des Lateiniſchen geopfert wurde.

Denn in der That, die eloquentia war das A und das O dieſer Schule, und natürlich war es ausſchließlich die lateiniſche Beredſamkeit, die an ihr gelehrt wurde. Ihm dieſes letztere zum Vorwurf zu machen, iſt unberechtigt; das entſprach den Anſchauungen nicht nur, ſondern auch den wirklichen Bedürfniſſen der Zeit; und ebenſo ſind alle Verſuche, bei Sturm Begeiſterung für die deutſche Sprache nachweiſen zu wollen, vergeblich: ſo früh als möglich wird mit Lateiniſchſprechen begonnen und den Schülern das Deutſchreden untereinander ſogar auch außer der Schule verboten. Wenn aber Sturm glaubte und darauf hinarbeitete, daß die deutſchen Knaben vollkommene Lateiner werden können und ſollen, die mit Cicero zu wetteifern im ſtande wären, ſo liegt darin doch ein Hinausgehen über die gemäßigten Anſchauungen von Rudolf Agrikola, Erasmus und Melanchthon. Dieſer gab unbefangen zu, daß wir die perfecta eloquentia eines Cicero nie erreichen können, cum sonus linguae latinae hoc tempore non sit nativus; Sturm dagegen meinte, daß wir „im Schreiben, Kommentieren, Deklamieren und Reden unſern Meiſtern nicht bloß folgen, ſondern es ſogar den beſten Zeiten Athens und Roms gleichthun können;“ und in jenem Mangel an „Nativität“ ſieht er geradezu ein publicum et commune malum, das man industria corrigere müſſe. Damit hat er das Ziel überſpannt und auch für ſeine Zeit Unmögliches erſtrebt. Und wenn er dieſe Unmöglichkeit dann doch zuweilen wieder anerkennt, ſo offenbart ſich hier nur die Tragik eines Lebens, das ſeine ganze Arbeit an eine unerreichbare Aufgabe geſetzt und in lichten Augenblicken dieſe Unmöglichkeit ſelbſt eingeſehen hat.

Fürs zweite aber handelte es ſich bei Sturm nicht um Lateinſprechen überhaupt, ſondern um lateiniſche eloquentia im Sinne der antiken Rhetorik. Rhetoriſchen Geſichtspunkten wird der ganze Unterricht unterworfen, die Sturm'ſche Schule iſt eine Rhetorenſchule im Sinne Quintilians. Daher iſt im Gegenſatz zu Erasmus, der die einſeitigen Ciceronianer verhöhnt, in der Praxis wenigſtens Cicero der faſt einzige Autor dieſer Schule, ſchon in Dezima ſoll mit ihm begonnen werden und in Prima iſt man immer noch nicht mit ihm fertig. Daher werden die Hiſtoriker ſo gut wie ganz ausgeſchloſſen, nicht einmal Livius findet Gnade, trotz ſeiner vielen Reden. Und ebenſo lernt man von den Griechen nur Rhetorik; ſelbſt Homer wird um ſeiner rhetoriſchen Vorzüge willen geleſen und gelobt. Das wichtigſte Mittel zur Erreichung dieſes Zieles aber war die imitatio: die Schüler ſollen reden und ſchreiben lernen, wie Cicero geredet und geſchrieben hat, deshalb müſſen ſie ihn von früh an nachahmen. Darauf hin ſind ihre Diarien einzurichten, und demſelben Zweck dienen die ſchriftlichen Arbeiten und die Deklamationen in den oberen Klaſſen. Dieſe Forderung und Theorie der imitatio nannte Raumer bekanntlich eine „Art Theorie der Dohlenſtreiche,“ weil es ſich dabei nur darum gehandelt habe, Phraſen Ciceros durch geringe Variation unkenntlich zu machen und ſie dann als eigenes Produkt ſchriftlich oder mündlich anzubringen. Das hat bei Latiniſten wie Eckſtein großen Unwillen erregt und wurde heftig beſtritten. Nun iſt es ja richtig, Sturm kennt auch eine beſſere und freiere Form der imitatio, quae libertatis suae utitur iure et eloquentiae omnibus nititur privilegiis. Aber in der Schule konnte es ſich um dieſe vera imitandi ratio nicht handeln, Knaben fehlte dazu die nötige Freiheit des Geiſtes; ſelbſt auf der Akademie war es nach dem Zeugnis des Profeſſors der Dialektik, der die Deklamationen zu leiten hatte, noch nicht anders. Und ſo redet Sturm ſelbſt von κλέπτειν und furari, und der eben erwähnte Profeſſor der Dialektik erinnert ausdrücklich an corvus ille Aesopicus qui speciosarum avium plumis sese depictum ostentabat. Alſo wirklich an Schule und Akademie die Praxis und Theorie der Dohlenſtreiche!

Seit 1565 finden wir endlich die weitverbreitete Sitte der Aufführung lateiniſcher Dramen auch am Straßburger Gymnaſium. Aber auch ſie wird in den Dienſt der eloquentia geſtellt, damit die Schüler dabei lateiniſch reden und überhaupt reden lernen: der Komödiant ſoll hier den Redner lehren. Wenn Sturm ſelbſt erwähnt, daß manche dieſe Sitte mißbilligen wegen des ſittlich bedenklichen Inhalts der meiſt plautiniſchen oder terenziſchen Stücke, und weil „die Knaben darüber die anderen Studien vernachläſſigen“, ſo ſieht man, daß auch ihm wie manchen andern Humaniſten die Form über den Inhalt ging und der Zweck der rhetoriſchen Ausbildung alle ſittlichen und pädagogiſchen Bedenken zum Schweigen brachte.

Und ſo bin ich ſchließlich allerdings mit Laas der Meinung, daß Sturm durch die

Überspannung und Einseitigkeit seines rhetorischen Formalismus zu den hervorragenden Vertretern des älteren deutschen Humanismus, zu Agrikola, Erasmus, Melanchthon und auch zu dem ihm wohlbekannten Ludwig Vives in einem gewissen Gegensatz stehe. Er hat die schiefe Ebene betreten, die von der Höhe dieser Männer zu dem virtuosen Epigonentum eines Nikodemus Frischlin herabführt. Dabei verkenne ich nicht, daß sich in der Schule und für die Schule jene freiere und inhaltsvollere Auffassung der Ziele und Aufgaben notwendig verengen mußte. Allein das entlastet Sturm nur teilweise; denn auch hierbei ist er über das Maß des Unvermeidlichen weit hinausgegangen; er war nur Techniker, daher trieb er Rhetorik und übersah in der Freude am virtuosen Können die Hauptsache, den Inhalt und den Geist, übersah das wahre Ziel des Humanismus, die humanitas, die Ausbildung zum ganzen vollen und schönen Menschentum. Und da der Einfluß Sturms auf den Schulbetrieb des deutschen Gymnasiums überhaupt vielfach maßgebend geworden ist, so ist wesentlich durch ihn der Humanismus in der Schule überhaupt über seine ursprüngliche Absicht und Anschauung hinaus formalistisch verengt worden.

Nun hat man sich auf Seiten derer, die das zugeben, angewöhnt, Sturm wenigstens um seiner Folgerichtigkeit willen zu loben und zu sagen: wenn sein Ziel das richtige gewesen wäre, so hätte es keine bessere Methode als die seinige geben können, um es zu erreichen. Aber das ist doch nur rein äußerlich betrachtet wahr, wenn man nämlich die auf das eine Ziel hin sich spannende Konzentration nur formalistisch ins Auge faßt. Allein sind denn die Schüler Sturms Cicero's und Demosthenes' geworden? Er giebt ja in trüben oder vielmehr in lichten Stunden selbst zu, daß das nicht gelungen sei. Und auch hinsichtlich des eingeschlagenen Weges wird man fragen können, ob sich durch eine geistvollere und interessantere Art des Unterrichts nicht auch für seine Zwecke mehr hätte erreichen lassen. Das Konzentrieren allein thut es eben nicht; variatio delectat ist eine psychologisch und pädagogisch richtige Regel, und sie hat Sturm gänzlich außer acht gelassen; dieser Lateinbetrieb mußte den Schülern auf die Dauer geradezu unerträglich werden. Und daher ist auch nach seinem Tod über das protestantische Gymnasium zu Straßburg so schnell die Götterdämmerung hereingebrochen: die Mühle klapperte weiter, aber es kam kein Mehl heraus, weil man versäumt hatte, zur rechten Zeit Substantielles und Inhaltliches aufzuschütten.

Seine Zeit freilich urteilte anders, der Ruhm des Straßburger Gymnasiums verbreitete sich immer mehr und verknüpft sich mit Sturms Namen. Er galt als der bedeutendste humanistische Pädagoge, und so berief man seine Schüler als Lehrer und Rektoren nach auswärts, damit sie in seinem Geiste unterrichten und die Schulen einrichten sollten; und ebenso zog man ihn selber bei Neugründungen oder Umgestaltungen von Schulen zu Rat. Dadurch wurde er für die Entwickelung des ganzen humanistischen Schulwesens in Deutschland von größter Bedeutung, vor allem durch den Einfluß, den er persönlich oder durch seinen Schüler Toxites auf die württembergische Schulordnung von 1559 ausübte; welchem, guten Genius es dagegen zu verdanken ist daß Sturmsche Übertreibungen und Unterlassungen in dieser Schulordnung vermieden wurden, wissen wir nicht. Da diese aber dann weiterhin auf die Braunschweigische Schulordnung von 1569 und ganz besonders auch auf die Kursächsische von 1580 einwirkte, so trug in Nord und Süd das protestantische humanistische Schulwesen die Züge des Sturmschen Geistes. Ja trotz Pachtlers Widerspruch (Monum. Germ. Paedagogica Bd. 5, S. VI) möchte ich sogar an eine Beeinflussung des jesuitischen Schulwesens durch Sturm glauben, wie umgekehrt er selber über dieses sich sehr günstig geäußert und erklärt hat, daß es „a nostris praeceptis institutisque usque adeo proxime abest, ut a nostris fontibus derivata esse videatur". Im Formalen trafen allerdings Sturm und die Jesuiten vielfach zusammen; aber man mußte doch allzuwenig Gewicht auf Inhalt und Geist legen, wie dies Sturm ja allerdings that, wenn man die grundsätzliche Verschiedenheit so völlig übersehen konnte.

Allein wenn man sich auch ganz auf den Boden der Zeit und der Sturmschen Anschauungen stellt, so bleibt doch Raum zu allerlei Bedenken. Aus den epistolae classicae von 1565 geht hervor, daß Sturm in den 27 Jahren seit Bestehen der Schule manches versäumt hatte, was wir von einem guten Schulrektor heute entschieden erwarten. Wenn er sagt: per omnes classes progredi cogito, ut non solum scriptor sed etiam actor esse videar, so sieht das aus wie eine Neuerung. Von seiner Methode zur Erwerbung einer

copia verborum gesteht er, daß sie zwar a me iudicata ante annos viginti septem, sed non intellecta est, und so will er jetzt erst Sorge tragen, intelligi illam et tradi et exerceri et in scholis, si meum consilium sequantur homines, retineri. Die Präceptoren waren mit der Verteilung der Klassen und Stunden offenbar nicht immer einverstanden, und umgekehrt klagt er, daß seine Methode bis dahin nur wenige geeignete Lehrer gefunden habe, während er natürlich als echter Methodiker davon überzeugt ist, „daß eine bessere überhaupt nicht gefunden werden könne". Auch kam es der Schule gewiß nicht zu gut, daß er selbst als Rektar keinen Unterricht erteilte und zwar prinzipiell, ut plus habeat auctoritatis illud officium. Darnach klingt es doch im ganzen wie eine bedenkliche Selbstkritik, wenn er 1565 die Hoffnung ausspricht: multo plura assequemur quam superioribus annis. Andererseits bestand allem nach gerade darin das Geheimnis des Gedeihens seiner Anstalt, daß er die für einen Herrscher und Rektor ja notwendige Gabe der Unterscheidung der Geister in hohem Maße besaß und für die einzelnen Posten und Plätze die richtigen und passenden Leute herausfand. Es geht dies auch aus der feinen Individualisierung hervor, die wir in dem Ton seiner epistolae classicae an die einzelnen Lehrer überall wahrnehmen und die eine verschiedenartig nuancierte Wertung ihrer Gaben und Leistungen deutlich spüren läßt.

**4. Sturm als Universitätsprofessor und Diplomat.** Sturm mußte sich aber auf seine Lehrer auch deswegen verlassen können, weil er ein auch sonst vielfach in Anspruch genommener Mann war und sich als ein Vielgeschäftiger sogar mehr Arbeit machte, als ihm von Berufswegen ohnedies schon oblag. Er unterrichtete nicht in seiner Schule, wohl aber die ganze Zeit über als Universitätsprofessor an der Akademie. Wie sich diese beiden Thätigkeiten heute noch vereinigen lassen, so nach viel leichter damals, wo der Unterrichtsbetrieb der philosophischen Fakultät von dem der oberen Klassen des Gymnasiums höchstens graduell verschieden war. Sein Hauptfach war auch hier die Rhetorik, über die er auch ein aus seinen Vorlesungen hervorgegangenes Lehrbuch geschrieben hat. Unserem Geschmack sagt dieses Buch de universa ratione elocutionis rhetoricae freilich wenig zu; die Methode ist die scholastische mit ihrer ganzen Breite und ermüdenden Weitläufigkeit, die an die Geduld der Hörer fast übermenschliche Anforderungen stellt. Auch in seinen viel kürzer gehaltenen partitionum dialecticarum libri quatuor, die für die Schule bestimmt waren, geht vieles über die Fassungskraft eines Primaners und noch mehr über dessen Interessenkreis hinaus. Im allgemeinen urteilt Bursian in seiner Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland über die wissenschaftlich philologischen Leistungen Sturms, daß dieselbe „hinter den pädagogischen entschieden in den Hintergrund getreten seien; doch seien seine Verdienste um die Erkenntnis und Würdigung der rednerischen Kunst der Alten nicht gering anzuschlagen". So lag also auch hier wie in der Schule der Nachdruck und Wert seiner Arbeit auf dem Rhetorischen.

Sturm war aber neben dem Rektor nicht nur Universitätsprofessor, er war auch Diplomat; wenigstens wollte er es sein. Im Gegensatz zu den elsässischen Humanisten wie Wimpfeling hatte Sturm etwas Kosmopolitisches an sich, auch die humanistische Eitelkeit fehlte bei ihm nicht; und so legte er Wert darauf, in aller Welt mit Fürsten und Staatsmännern Beziehungen anzuknüpfen und in den kirchlichen und politischen Gegensätzen der Zeit den Zwischenträger und Vermittler zu spielen. Namentlich hielt er Straßburg für den geeigneten Ort, von dem aus sich zwischen Frankreich und den deutschen Protestanten Freundschaft und Bündnis stiften ließe, und daher sorgte er durch seine weitverzweigten Verbindungen hin und her für Information. Dabei hat er offenbar, aus alter Vorliebe für Frankreich, manches über seine Instruktionen hinaus aber ganz auf eigene Faust gethan und gezettelt; und wenn er sich eine zeitlang sogar dazu hergab, dem Kaiser durch Granvella politische Nachrichten zugehen zu lassen, so erscheint er in dieser seiner Thätigkeit als politischer Agent doch in einem recht zweideutigen Licht; wenn diese Mitteilungen freilich so belanglos waren, wie die, die er dem König Christian III. von Dänemark eine Zeitlang zukommen ließ, so hatte er keinen Grund sich allzuviel darauf einzubilden. Ob er übrigens dafür aber für seine pädagogischen Verdienste im Jahre 1555 vom Kaiser nobilitiert wurde, vermag ich nicht anzugeben.

Je geschäftiger er aber auf politischem Gebiete war, desto mehr mußte darüber sein eigentlicher Beruf Not leiden. Wiederholt war er Wochen und Monate lang abwesend und mußte sich vertreten lassen, und so werden

aus den Reihen der Lehrer heraus Klagen laut wie die, daß er nun alterum quoque iam mensem weg sei, neque adhuc quando lectiones auspicaturus sit, certi sumus, quod sane nobis molestum est; und van Tarites meint Charles Schmidt, daß er sich deswegen als Lehrer der Quinta nicht habe halten können, weil der Rektor wieder einmal auf Reisen war und ihn daher nicht beaufsichtigen und für ihn eintreten konnte. Daß man aber für solche Bedenken doch nur Andeutungen auffinden kann, beweist, wie stark das Gefüge des van Sturm errichteten Baus und wie tüchtig im allgemeinen die Lehrer doch gewesen sein müssen, die er ausgewählt und auf ihren Platz gestellt hat.

**5. Letzte Kämpfe und Lebensende.** Es waren übrigens nicht blaß politische, sondern vor allem auch kirchlich-religiöse Fragen, die ihn bewegten und van Hause wegführten: an einer Reihe von Religiausgesprächen und Verhandlungen der vierziger Jahre, die Katholiken und Protestanten, Lutheraner und Reformierte einigen sollten, hat auch er teilgenammen. Er stand dabei auf einem zwischen den Wittenbergern und den Schweizern vermittelnden Standpunkt, wie ihn auch Butzer und Jakob Sturm einnahmen. Aber nach dem Weggang des ersteren und dem Tad des zweiten bekam seit 1553 auch in Straßburg die lutherische Orthadaxie immermehr die Oberhand. Dem Führer dieser unduldsamen Epiganen Marbach trat Sturm als Varkämpfer religiöser Duldsamkeit und Weitherzigkeit gegenüber: allein als der Streit var die Öffentlichkeit kam, führte auch er ihn nicht blaß mit wachsender Grobheit, sandern auch mit einem dem theologischen kaum nachstehenden Selbstgefühl und Unfehlbarkeitsbewußtsein; lieber bat der herrschgewohnte Mann seine Entlassung an, die aber damals nicht angenammen wurde, als daß er au seiner Machtstellung hätte rütteln lassen. Doch gelang es den vom Rat bestellten Schiedsrichtern 1575 nach einmal, eine Aussöhnung zwischen den beiden Streitern zu stande zu bringen. Nach viel heftiger entbrannte aber der Kampf um die Konkordiensormel seit 1577, für die an Stelle des erkrankten Marbach der zelatische Pappus auf Kanzel und Katheder mächtig agitierte. Als er in einer Disputatian das in der Kankardiensarmel vielsach geübte Verdammen van Glaubenssätzen als wohl verträglich mit der christlichen Liebe verteidigen wallte, untersagte Sturm als Rektor die Fortsetzung. In seinen Antipappi aber zeigte er sich dann selbst womöglich nach leidenschaftlicher als gegen Marbach, und sa nahm der Streit solche Dimensianen an, daß Sturm schließlich nicht mehr ohne ein Geleite von Studenten sein Haus verlassen konnte. Endlich gebat der Rat Schweigen; doch als sich Auswärtige einmischten, glaubte sich Sturm ihnen gegenüber nicht daran gebunden und brach von neuem los. Darin sah der van Pappus beeinflußte Rat einen Friedensbruch und bedrahte ihn sogar mit Gefängnis: und als darauf Sturm seine Entlassung nicht freiwillig nahm, wurde er am 7. Dezember 1581 traß seines Protestes und seiner Berufung auf seine Ernennung zum rector perpetnus abgesetzt.

Vall Bitterkeit zag er sich auf sein Tuskulum, ein kleines Gütchen zu Nardheim in der Nähe van Straßburg zurück, ein einsamer alter Mann, dem dazu noch drohende Erblindung und schwere Geldsargen zu schaffen machten. Doch ließ ihn sein Gattvertranen und sein sanguinisches Temperament nicht ganz versinken, und auch die Lust zur Arbeit hat ihn bis zuletzt nicht verlassen. Aber am 3. März 1589 trat unter salchen Umständen der Tad doch als ein Erlöser an ihn heran. In Straßburg wurde er beerdigt, und die Akademie veranstaltete wenigstens noch eine solenne Totenfeier zu Ehren ihres ersten Rektars.

Sein Name aber blieb über Trotzendorf, Neander und Walf hinaus als der des größten humanistischen Schulrektors und pädagagischen Organisators und Technikers im sechzehnten Jahrhundert bis auf unsere Zeit, und hier wurde er dann noch einmal Gegenstand eines lebhaften Streites. Nicht sowohl aus historischem Interesse, sondern es galt vielmehr die ganz aktuelle Frage, ob in dem deutschen Gymnasium, wie es zu Anfang unseres Jahrhunderts durch den Neuhumanismus umgestaltet warden ist, der Sturmsche Geist noch umgehe und das Recht habe sich noch immer geltend zu machen. Man kann Sturm historisch in seinem vollen Werte würdigen und dieses letztere dennoch bestreiten; und man kann selbst die formale Aufgabe sprachlicher Schulung mittelst des Lateinischen als des „grammatischen Knechtes“ auch für unsere Zeit noch als richtiges, nur nicht als einziges Ziel humanischer Bildung anerlennen und deshalb doch wünschen, daß die Sturmsche Art des Betriebes und die Sturmsche Auffassung dieser Aufgabe, namentlich hinsichtlich der imitatio von unseren

Gymnasien definitiv ausgeschlassen bleiben und für immer ferngehalten werden möge. Aber um wen nach mehr als 300 Jahren nach so gestritten wird, als wäre er ein Lebendiger und noch immer eine Macht, der ist jedenfalls kein unbedeutender Mensch gewesen, wie man auch andererseits Albert Lange in seinem Urteil über Sturm wird Recht geben müssen, daß „seine Talente größer waren als seine moralische Kraft."

**Litteratur:** Das Vorstehende ist ein Auszug aus meinem ausführlichen Artikel über Johann Sturm im 37. Band der Allgemeinen deutschen Biographie und aus der Darstellung seines Wirkens und seiner Grundsätze in meiner Geschichte der Pädagogik S. 75—93; dabei hielt ich mich auch teilweise an den Wortlaut jener zu ähnlichem Zwecke geschriebenen früheren Veröffentlichungen. Weiter ist zu nennen: Manes Sturmiani sive Epicedia scripta in obitum s. v. D. Joan. Sturmii una cum parentalibus eidem memoriae et gratitudinis ergo factis a diversis amicis atque discipulis. Argentorati MDXC. — F. W. Röhrich, Geschichte der Reformation im Elsaß 1830—32. — A. G. Strobel, Histoire du Gymnase Protestant de Strasbourg. 1838. — K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik I (erstmals 1842.) — Charles Schmidt, La vie et les travaux de Jean Sturm. 1855. — Fr. Alb. Langes Rezension Raumers und Schmidts, in den N. Jahrb. f. Philologie und Pädagogik 76, 3. 1857. — Hugo Rieth, Lehre und Wirken des berühmten Straßburger Rektors Johannes Sturm. Progr. des großh. Realgymnasiums zu Eisenach 1864. — Fr. E. Eckstein, Vortrag über Joh. Sturm auf der 24. Philologenversammlung zu Heidelberg 1865 (Berichte S. 64 bis 70). — Fr. K. Kaiser, Johannes Sturm, sein Bildungsgang und seine Verdienste um das Straßburger Schulwesen. Jahresber. der Realschule zu Köln 1872. — L. Kückelhahn, Johannes Sturm, Straßburgs erster Schulrektor. 1872. — E. Laas, Die Pädagogik des Johannes Sturm. 1872. — Boßler, Johannes Sturm in K. A. Schmids Encyklopädie des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. IX. 1872. — K. Engel, Das Schulwesen in Straßburg vor der Gründung des protestant. Gymnasiums 1538. Progr. des protest. Gymnasiums zu Straßburg 1886. — R. Zöpffel, Rektoralsrede über Johannes Sturm, den ersten Rektor der Straßburger Akademie. 1887. — Festschrift zur Feier des 350-jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums zu Straßburg. 1888 (darin: H. Veil, Zum Gedächtnis Johannes Sturms S. 1—132; K. Engel, Das Gründungsjahr des Straßburger Gymnasiums 1538—1539, S. 113—142; J. Krüger, Zur Straßburger Schulkomödie S. 305—354.) — K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit II, 2. 1889 (darin: Georg Schmid über Johannes Sturm in Straßburg. S. 302—388). — K. Engel, Gymnase, Académie, Université de Strasbourg (in Marcel Fournier, les Statuts et Privilèges des Universités françaises depuis fondation jusqu' en 1789. Bd. IV, 1.) 1894. — Fr. Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen u. Universitäten. 2. Aufl. 1. Bd. 1896.

Straßburg i. E. Theobald Ziegler.

## Subsellien

s. Schulbank

## Suggestion, pädagogische

1. Allgemeines. Alter der pädagogischen Suggestion. Einfluß der ärztlichen Untersuchungen über die Suggestion bei der Hypnose auf die Erkenntnis der pädagogischen Suggestion. 2. Verwandtes zwischen der pädagogischen und medizinischen Suggestion. 3. Entwickelung des Begriffes. Nominal-Definition. Sacherklärung. 4. Unterscheidung von verwandten Begriffen. 5. Suggestionen sind keine Zwangsvorstellungen und Zwangstriebe. 6. Die pädagogische Suggestion. Sacherklärung im pädagogischen Sinne. Physische und physiologische Beschränkung der Suggestion. Einteilung der pädagogischen Suggestion. Mißbrauch und Schädlichkeit der Suggestion. 7. Täuschungen über Suggestionsfähigkeit. 8. Suggestionskraft des Erziehers. Ideelle und technische Seite derselben. 9. Rücksicht auf die Beschaffenheit des Objektes. Somatische Wirkungen der pädagogischen Suggestion. 10. Vorbereitung und Anwendung der Suggestion.

**1. Allgemeines.** Alter der pädagogischen Suggestion. Die pädagogische Suggestion reicht, wie sich aus den ältesten Urkunden des Menschengeschlechts entnehmen läßt, jedenfalls in die prähistorische Zeit zurück; denn sobald von einer bewußten erzieherischen Einwirkung die Rede sein konnte, ward auch schon von dem Erziehungsmittel der Suggestion Gebrauch gemacht, und seitdem haben Eltern und Miterzieher sich bis zur Gegenwart ihrer bedient. Freilich hatte man bis in die Neuzeit nicht viel mehr als eine dunkle Ahnung davon, daß man durch die pädagogische Suggestion einen Prozeß einleite, der eigentlich zu den rätselhaftesten psychischen Erscheinungen gehört. Man bemerkte nämlich deshalb das Rätselhafte nicht, weil der Erfolg der Suggestion ein sicherer, ihre Anwendung daher ein den meisten Erziehern geläufiges pädagogisches Hilfsmittel war, so daß Mittel und Erfolg als etwas ganz Natürliches erschienen.

Einfluß der ärztlichen Untersuchungen über die Suggestion bei der Hypnose auf die Erkenntnis der pädagogischen Suggestion. Erst in der neuesten Zeit, als die Mediziner den verschiedenen Schaustückchen der Hypnotiseure prüfend näher traten, das Wesen der von diesen angewandten Suggestion untersuchten und die Verwendbarkeit derselben in

der Medizin, ſpeziell bei der Therapie der nervöſen Funktionsſtörungen erkannten, wurde das Weſen der Suggeſtion überhaupt ein Gegenſtand des Studiums. Man fand, daß die Anwendung der Suggeſtion eines der verbreitetſten Mittel der gegenſeitigen Beeinfluſſung ſei, und kam natürlich dabei auch auf die Anwendung der Suggeſtion bei der Erziehung, alſo auf die pädagogiſche Suggeſtion. Allerdings dachte man bei der letzteren an die Suggeſtion im Zuſtande der Hypnoſe; allein mit dieſer hat die pädagogiſche Suggeſtion nur ausnahmsweiſe etwas gemein, denn nur in wenigen ſpeziellen Fällen darf die Hypnoſe in der Erziehung Anwendung finden und kann von einer Verbindung der pädagogiſchen Suggeſtion mit der Hypnoſe die Rede ſein.*)

**2. Verwandtes zwiſchen der pädagogiſchen und mediziniſchen Suggeſtion.** Dagegen hat die pädagogiſche Suggeſtion mit der mediziniſchen das gemein, daß ſie vorwiegend einen therapeutiſchen Charakter hat, alſo zu den Mitteln der Heil-Pädagogik gehört; jedoch weniger zu den Heilmitteln im Zuſtande bereits eingetretener Erkrankung, als vielmehr zu den vorbeugenden Heilmitteln. Eigentliches Heilmittel wird die Suggeſtion nur in gefährlichen akuten Fällen. Als prophylaktiſches Mittel wird die Suggeſtion beſonders angewendet, wenn Fälle befürchtet werden, die chroniſche Folgen haben könnten; z. B. das Entſtehen ſchlimmer Neigungen. Als eine mehr nebenſächliche Ähnlichkeit der pädagogiſchen Suggeſtion mit der mediziniſchen wäre vielleicht noch hervorzuheben, daß die Pädagogik von der Suggeſtion namentlich bei der körperlichen Erziehung kleiner Kinder Anwendung macht.

**3. Entwickelung des Begriffes.** Nominal-Definition. Vom lateiniſchen Verb „suggerere“, d. h. unterſchieben, einreden, einflüſtern, kommt der Ausdruck ſuggerieren. „Suggeribel“ wäre alſo derjenige, welcher ſich etwas einreden, insbeſondere etwas ihm Fremdes, z. B. einen ihm fremden Gedanken, oder eine fremde Meinung, auch einen fremden Entſchluß, etwas zu thun, einreden oder einflüſtern läßt. Für den Ausdruck „ſuggeribel“ wird jetzt allgemein der franzöſiſch-engliſche auf falſcher Bildung beruhende Ausdruck „ſuggeſtible“ gebraucht.

Suggeſtion iſt alſo dem Wortſinne nach eine Einſchiebung oder Einflüſterung.

Sacherklärung. Im modernen Sinne verſteht man unter Suggeſtion eine ſolche Einwirkung auf einen anderen, daß durch Mitteilung, Überredung, mit und ohne angeſchloſſenen Befehl, Auftrag u. ſ. w. ſich ein fremdes Erlebnis derart in den geiſtigen Beſitzſtand des Suggeſtiblen einfügt, als ob es ein Selbſterlebtes, ein Selbſterlittenes, eine durch Evidenz erwieſene Thatſache ſei, welche beſtimmend auf deſſen Handeln einwirkt. Z. B. Die Mutter ſagt ihrem fünf- bis ſiebenjährigen Kinde: „Am Weihnachts-Abende kommt das Chriſtkind in die Wohnungen, putzt die Tannenbäumchen auf und legt Gaben darunter; die Kinder müſſen jedoch ſehr ſtille ſein: denn wenn das Chriſtkind Lärm hört, geht es ſofort wieder weg und ſchmückt weder den Chriſtbaum, noch legt es Gaben darunter.“ Dieſe Behauptung wirkt als Suggeſtion, wenn das Kind nach empfangener Mitteilung ſich thatſächlich vor jeder Störung hütet, ſich alſo ſo verhält, als ob das Kommen des Chriſtkindes zum Lichterbaum eine evidente Thatſache wäre.

**4. Unterſcheidung von verwandten Begriffen.** Ehe wir zur näheren Darlegung des pſychiſchen Prozeſſes ſelbſt übergehen, müſſen wir den Begriff von verwandten Vorſtellungen abgrenzen, damit ſich kein Mißverſtändnis einſchleicht.

Aus der Definition ergiebt ſich, daß die Suggeſtion etwas mit dem Glauben Verwandtes iſt, inſofern es ſich bei dieſem auch um ein Fürwahrhalten handelt; allein im übrigen ſind die Begriffe Suggeſtion und Glauben wohl zu unterſcheiden.

Man glaubt zunächſt etwas, weil man zwar den Beweis für deſſen Wahrheit nicht kennt, ihn aber für erbringbar hält, wenn Zeit und Umſtände dies möglich machen. So glauben wir eine Fülle von geographiſchen und naturkundlichen Thatſachen; denn wir ſind überzeugt, daß ſich bei entſprechenden Anläſſen, z. B. bei Reiſen oder bei Gelegenheit der Beſichtigung oder Auffindung gewiſſer Objekte ihre Exiſtenz bewahrheiten werde. Wir glauben alſo z. B. an die Exiſtenz des Franz-Joſephs-Landes, obwohl wir dasſelbe nicht geſehen haben und wahrſcheinlich auch nicht ſehen werden. Man glaubt 2. etwas, weil man die eigene Einſicht für zu beſchränkt hält, die Wahrheit einzuſehen, wie z. B beim Glauben an die Transſubſtantiation, an die hl. Trinität

*) Wundt nennt alle Einwirkungen, welche Hypnoſe herbeiführen oder den Verlauf derſelben beeinfluſſen, Suggeſtion. Phyſiologiſche Pſychologie II, 547. Die Pädagogik muß den Begriff Suggeſtion weiter faſſen.

u. s. w. Von beiden Fällen ist bei der Suggestion keine Rede. Eine Reflexion, daß ein Wahrheitsbeweis gegenwärtiger Zeit zu erbringen sei, oder daß er nur der eigenen beschränkten Einsicht unbegreiflich sei, kommt bei der Suggestion nicht vor, sondern die als evident erklärte Thatsache wird ohne Beziehung auf irgend einen Beweis hingenommen. Ferner kann man z. etwas glauben, ohne dadurch sein Handeln bestimmen zu lassen. Es glauben genug Menschen an eine Vergeltung und handeln doch so, als ob es keine solche gäbe. Die Suggestion ist aber stets Motiv des Handelns.*)

Die Suggestion hat scheinbar auch, insofern sie als Motiv des Handelns wirkt, etwas mit dem Befehle Verwandtes. Beim Befehle wird entweder nur aus Furcht, oder aus Abhängigkeitsgefühl oder auch aus freier Entschließung der Wille eines zum Befehlen Berechtigten so aufgenommen, daß er wirkt, als ob er unser eigener Wille wäre; aber das Bewußtsein, daß ein fremder Wille uns beeinflußt, dessen Berechtigung geprüft, dessen Inhalt namentlich auf seine Vernünftigkeit hin geprüft werden kann und darf, ja sogar soll, geht neben dem Befehle her und unterstützt, oder beeinträchtigt ihn. Bei der Suggestion ist davon keine Rede. Sobald das Suggerierte auf seine Richtigkeit geprüft und als wahr oder falsch erkannt ist, hört die Suggestion auf. Es ist daher alles, was beim Befehl als Gläubigkeit oder Gehorsam in Frage kommt, bei der Suggestion ausgeschlossen.**)

**5. Suggestionen sind keine Zwangsvorstellungen und Zwangstriebe.** Endlich ist die Suggestion von der Zwangsvorstellung und vom Zwangstrieb zu unterscheiden. Die Zwangsvorstellung kann mit dem Bewußtsein der Irrigkeit dieser Vorstellung, die infolge eines Zwangsantriebes erfolgende Zwangshandlung mit der Erkenntnis des Fehlens jeder Berechtigung zur Ausführung verbunden sein. Es erfolgt oft genug längere Zeit ein wirksamer überlegter Widerstand gegen die Zwangsvorstellung und den Zwangsantrieb. Wenn also z. B. ein Kind an der Zwangsvorstellung leidet, der Lehrer wolle es, wenn er in seine Nähe kommt, mißhandeln, oder dem Zwangsantriebe unterliegt, ein gewisses Kind, wenn es ihm beim Turnen die Hand reicht, zu schlagen, so kann damit die Überzeugung von der Irrigkeit der Annahme einer üblen Absicht des Lehrers, und von dem Unrechte, welches im wirklichen Schlagen des Kindes liegt, ganz wohl einhergehen, und diese Überzeugung kann zu einem wirksamen Widerstande wenigstens für einzelne Fälle oder für einige Zeit führen. Bei der Suggestion ist auch die Reflexion über die Irrigkeit und über das Schädliche der Suggestion ausgeschlossen. Dies ist besonders wichtig bei der Auto-Suggestion.

Bei der Zwangsvorstellung und dem Zwangsantriebe wirkt ein psychischer von unserem Willen unabhängiger Prozeß, der wesentlich im Verhalten der Gehirncentren begründet sein dürfte, was eingehend bei dem Artikel Zwangsvorstellung und Zwangsantrieb zu behandeln Zeit sein wird. Insbesondere darf die Auto-Suggestion nicht mit der Zwangsvorstellung verwechselt werden. Wenn sich das Kind selber einredet, der Lehrer könne es nicht leiden und sei daher ungerecht gegen das Kind; oder wenn sich bei einem Zöglinge infolge seiner äußerst lebhaften Phantasie die Vorstellung von einer seitens des Lehrers erlittenen Mißhandlung in eine Auto-Suggestion verwandelt, so ist dieser Vorgang keine Zwangsvorstellung, und die Anklage des Lehrers infolge einer solchen Einbildung ist keine Zwangshandlung, sondern die Wirkung einer Auto-Suggestion.

**6. Die pädagogische Suggestion.** Sacherklärung im pädagogischen Sinne. Die pädagogische Suggestion im engeren Sinne ist ein Erziehungsmittel, welches sich an die Gruppe „Befehl, Auftrag, Aufgabe und Rat“ anschließt und darin besteht, daß der Erzieher dem Zöglinge ein Ereignis, eine Thatsache, eine Wertschätzung, aber auch ein Gefühl, eine Fähigkeit, ein Bedürfnis, welche insgesamt dem Wesen des Zöglings gemäß, aber von demselben noch nicht selbst erlebt sind, so einredet, daß sie sich in den geistigen Besitzstand des Zöglings einfügen, als wären sie durch eigene Erfahrung gewonnen. Dadurch erhält das auf diese Weise Eingeredete die Fähigkeit, als Motiv das Handeln des Zöglings zu bestimmen, und

*) Daher pflegen psychologisch erfahrene Priester in Fällen, wo trotz des Glaubens das davon abhängige Handeln zweifelhaft ist, zur Suggestion zu greifen und z. B. den Glauben an eine strafende Vergeltung durch eine wirksame Suggestion der peinlichen Höllenstrafen zu unterstützen.

**) Weil eben der Befehl als solcher unwirksam wäre, fügt z. B. das Dienstmädchen ihrem Befehle eine Drohung in Form einer Suggestion, z. B. „vom schwarzen Mann“ hinzu, der das unfolgsame Kind holt. Dann wirkt aber nicht der Befehl, sondern die Suggestion, und das Kind ist nicht gehorsam, sondern es hat sich nur suggestible erwiesen.

zwar entweder hindernd (negativ) oder nötigend (positiv). Z. B. Die Mutter suggeriert ihrem kleinen Knaben, welcher in den Garten gehen soll, wo sich ein Apfelbaum mit noch unreifen Früchten befindet: „Wer unreife Äpfel ißt, bekommt fürchterliche Leibschmerzen, er wird todkrank.“ Das Kind hat noch keine unreifen Äpfel gegessen und natürlich noch keine Leibschmerzen infolgedessen bekommen. Es verhält sich aber so, als ob es diese Erfahrung bereits gemacht hätte. Die Suggestion wirkt verhindernd, negativ. Oder der Lehrer suggeriert einigen im allgemeinen ehrgeizigen, aber im Lernen unverläßlichen Schülern der Mittelstufe: „Ich sehe es jedem schon am Gesichte an, ob er gelernt hat oder nicht.“ Ohne daß den Schülern die Möglichkeit dieser Thatsache durch Selbst-Erleben beglaubigt ist, wirkt die Suggestion doch so, daß die Schüler genügend lernen, damit, wie sie nun überzeugt sind, ihr Unfleiß nicht auf ihrem Gesichte kenntlich wird.

Es handelt sich also bei der pädagogischen Suggestion zumeist darum, eine Anschauung, ein Gefühl, eine Wertschätzung, die Überzeugung, von einem Können oder Nicht-Können zu schaffen. Z. B. der Lehrer suggeriert den Zöglingen: „Jeder, der in der letzten Stunde aufmerksam war, kann die zu dem durchgenommenen Lehrstoffe gehörigen Aufgaben im Rechen-Übungsbuche lösen.“

Das Kind hat für die Richtigkeit dieser Behauptung nach keinen Erfahrungsbeweis, aber das Verhalten des Kindes entspricht durchaus einer solchen Erfahrung; es rechnet tapfer darauf los. Dabei wird sich allerdings herausstellen, daß mancher Schüler nicht alle Aufgaben zu lösen vermag, weil er eben bei der Erklärung nicht genügend acht gegeben hat. Hätte der Lehrer den Zusatz von der Aufmerksamkeit weggelassen, so wäre die Richtigkeit der Suggestion durch die Erfahrung zerstört worden, ihre Anwendung in diesem Falle überhaupt unpädagogisch gewesen, weil nur die Aufmerksamen alles neu zu Erlernende sich aneignen.

**Physische und physiologische Beschränkung der Suggestion.** Es wäre eine solche mangelhafte Suggestion schon deshalb unwirksam, weil der Erzieher — wie schon erwähnt wurde — nichts suggerieren kann, was physisch oder psychologisch unmöglich ist. Man kann einem Menschen, der das Klavierspielen nicht erlernt hat, nicht suggerieren, er könne irgend ein Klavierstück vortragen.*) Professor Preyer hat den Vorgang der Suggestion mit jenem Vorgang verglichen, welchen man in der Heilkunde die Transplantation nennt. Es wird ein Stück eines fremden Körpers (z. B. der Haut, des Fleisches, sogar der Knochen) dem Organismus einverleibt. Bei der Suggestion ist es ein fremder Wille, welcher in der Form einer Behauptung, eines Entschlusses, dem geistigen Besitzstand eingefügt wird. Man hat die Suggestion, insofern sie als Trieb wirkt, auch mit dem Okulieren eines treibenden Auges in ein Bäumchen verglichen, und in der That wird durch diesen Vergleich die Einfügung eines fremdartigen und doch seiner Natur nach treibend wirkenden und das Ursprüngliche nach sich Bestimmenden gut veranschaulicht.

**Einteilung der pädagogischen Suggestion.** Man teilt die pädagogische Suggestion in drei Gruppen ein, und zwar 1. in die Suggestion eines Ereignisses, einer Thatsache, einer Fähigkeit. 2. in die Suggestion von Gefühlen oder eigentlich von Thatsachen, um gewisser daran sich anschließender bestimmter Gefühle willen; 3. in die Suggestion von Wertschätzungen und Bedürfnissen.**)

Man kann aber auch die Suggestionen in solche einteilen, wobei man 1. entweder nur das Motiv schlechthin, oder bei welchem man 2. das Motiv und den daraus sich ergebenden Entschluß, und 3. in Suggestionen, bei denen man direkt den Entschluß dem geistigen Besitzstande des Zöglings einfügt. Z. B. 1. Der Genuß dieser bitteren Medizin heilt dich von deinen Schmerzen. (Motiv.) 2. Fleißiges Lernen erhält gesund; du wirst also lernen, um gesund zu bleiben. 3. Ich werde stets würdigen Bettlern etwas geben. (Entschluß.) Im letzteren Falle muß dem Zöglinge durch frühere Mitteilung das Suggestionsmotiv jedoch bekannt sein: „weil Gott dem wahrhaft Barmherzigen immer die Mittel verschafft, wohlthätig zu sein“.***)

---

*) Ein Irrtum, der selbst manche Dramatiker, namentlich Englands beherrscht hat.

**) Die Wundtsche Einteilung der Suggestions-Wirkungen in Lethargie, kataleptische Zustände und Somnambulie betrifft nur die Grade der wirklichen Hypnose und kann auf die pädagogische Suggestion nicht angewendet werden.

***) Durch diese Suggestion haben die meisten großen Apostel der Barmherzigkeit, z. B. A. H. Francke, ihre staunenswerten Wohlthätigkeitswerke zu stande gebracht.

Der pädagogiſche Charakter der Suggeſtion, d. h. die Verwertung derſelben als Erziehungsmittel, liegt zunächſt darin, daß ein Erlebnis, welches aus pädagogiſchen Gründen ein vom Kinde zu meidendes, weil ſchädliches Erlebnis iſt, ihm als etwas Unangenehmes, mithin ihm Widerſtrebendes eingeredet wird; ein Erlebnis dagegen, deſſen Herbeiführung dem Kinde, weil es ihm heilſam iſt, als angenehm eingeredet wird, ihm erſtrebenswert erſcheint. Im erſten Falle wird die Suggeſtion zum negativen, im zweiten Falle zum poſitiven Motiv. Die Suggeſtion erzeugt alſo im 1. Falle Widerwillen, im 2. Falle Begierde. Z. B. Der Genuß gewiſſer ſtark gewürzter bei den Erwachſenen beliebter Speiſen gilt als etwas, was die Kinder meiden ſollen, weil es ihnen ſchadet. Es wird alſo dem Kinde ſuggeriert. Der Genuß ſolcher Speiſen erzeugt heftige Magen- und Darmſchmerzen (Leibſchmerzen, wie die Kinder ſagen). Dieſe Suggeſtion wirkt alſo negativ. Das Kind ſchließt: „Was mir Schmerzen bereitet, eſſe ich nicht, ich verlange alſo von dieſer Speiſe nichts.“

Wird dem kranken Kinde ſuggeriert: „Der Genuß dieſer bitteren Medizin heilt dich von deinen Schmerzen,“ ſo wirkt ſie als poſitives Motiv; denn der Zuſtand der Schmerzloſigkeit gilt dem Kinde als etwas Erſtrebenswertes, welches in dem Entſchluſſe wirkſam wird: „Ich trinke dieſe Medizin.“ Natürlich können dem Kinde auch verderbliche Motive ſuggeriert werden, wenn z. B. eine eitle Mutter ihrem angeputzten Töchterlein zuruft: „Alle Leute werden auf das ſchöne kleine Mädchen im neuen Kleidchen ſchauen!“ Oder der nachſichtige Vater ſeinem faulen Jungen ſagt: „Plag dich nicht mit dieſer Aufgabe, ſie iſt für dich zu ſchwer.“ Solche als Motiv wirkende Einſchiebſel in den geiſtigen Beſitzſtand des Zöglings können auch vom Zöglinge ſelbſt herrühren. Der unaufmerkſame, nachläſſige Schüler redet ſich ſelbſt ein, eine ihm gegebene ungünſtige Zeugnis-Kloſſe (Note) ſei das Ergebnis der Abneigung des Lehrers gegen ihn. Dieſe Auto-Suggeſtion iſt am beſten dadurch zu bekämpfen, daß man ein derſelben entgegengeſetztes wirkliches Erlebnis herbeiführt, im erwähnten Falle dem Schüler alſo den Beweis liefert, daß ſeine Leiſtungen auch von anderen Perſonen die gleiche ungünſtige Beurteilung erfahren, oder daß der betreffende Lehrer dem Schüler einen Beweis unbeſtreitbarer Zuneigung liefert. Bei pädagogiſchen Suggeſtionen des Erziehers muß derſelbe natürlich verhüten, daß ſie von der Erfahrung widerlegt werden. Z. B. Wenn der Junge, der kein unreifes Obſt eſſen ſoll, einmal einen Kameraden ſehr wohlgemut unreife Äpfel ſchmauſen ſieht und von dieſem erfährt, daß er ſich ſolche Genüſſe bereits wiederholt verſchafft habe, ohne jemals irgend welche üble Folgen davon zu ſpüren, ſo wird bei dem erſten Kinde die Suggeſtion wahrſcheinlich wirkungslos werden. Man müßte höchſtens durch das Ausſprechen der Behauptung, daß dann entweder die Eltern jenes Knaben denſelben ohne ſein Wiſſen entſprechende Heilmittel gereicht, oder daß die Äpfel nicht völlig unreif geweſen ſeien, oder daß die ſchädliche Wirkung ſich nur verzögert habe, ſpäter aber um ſo ſtärker zum Durchbruche kommen werde, zu retten ſuchen, was noch zu retten iſt. Natürlich darf bei ſolchen Verſuchen, eine gegenteilige Erfahrung des Zöglings abzuſchwächen, der Erzieher niemals zu einer direkten Lüge Zuflucht nehmen. Die Lüge muß unter allen Umſtänden aus dem Erziehungswerk verbannt bleiben.

Daraus folgt auch, daß man nie etwas ſuggerieren ſoll, was das Kind nicht für wahr halten darf; weil es nicht nur evident unwahr iſt, ſondern auch aus religiöſen und praktiſch-ſittlichen Gründen vom Kinde nicht für wahr gehalten werden darf. Dies gilt z. B. von der bei unvernünftigen Ammen und Wärterinnen ſo beliebten Suggeſtion von einem ſchwarzen böſen Mann, der das Kind holen wird; ebenſo von der ſeitens mancher Mütter angewandten vielleicht gutgemeinten, aber eine Gottes unwürdige Vorſtellung erzeugenden Suggeſtion, der liebe Gott möge von einem ſo unartigen Kinde gar nichts mehr wiſſen.

Das Gebiet der ſchädlichen Auto-Suggeſtionen iſt viel größer, als der Erzieher gewöhnlich glaubt. Solche Auto-Suggeſtionen ſind außer der bereits erwähnten, von der Ungerechtigkeit des Lehrers, auch die, daß irgend eine Aufgabe zu ſchwer ſei, oder der Schüler könne ein Gedicht nicht erlernen, er könne es nicht aufſagen, weil er an einer beſtimmten Stelle ſicher ſtecken bleiben werde; oder ſeine Körperhaltung erſcheine ungeſchickt und lächerlich, er beſitze nicht die nötige Kraft und Gewandtheit zur Ausführung gewiſſer Turnübungen ꝛc.

Öfters verwandeln ſich ſehr unvollſtändige Induktionsſchlüſſe in Auto-Suggeſtionen, weshalb man ſich ſehr hüten muß, ſelber ein ſolches Beiſpiel zu geben, und vielleicht aus

einigen mißlungenen Aufgaben eines Kindes auf die Unfähigkeit desselben zu schließen, diese Aufgaben zu lösen.

Mißbrauch und Schädlichkeit der Suggestion. Es giebt natürlich auch Kameraden welche sich gern den Spaß machen, suggestiblen Mitschülern „etwas weiß“ zu machen. Welch fürchterlichen Schaden hat nicht die auf solche Art erzeugte Furcht und Angst bei einem reizbaren Kinde schon hervorgebracht! Hierher gehören auch die manchmal im Zorn von den Eltern gebrauchten Drohungen, welche wie Suggestionen wirken, das Gemüt des Kindes verdüstern und nervöse Krankheiten erzeugen können. Was hat nicht die Suggestion eines zornigen Vaters gegenüber seinem unbegabten Sohne, der ein unbefriedigendes Zeugnis brachte: „Wenn du mir wieder eine so schlechte Note bringst, schlage ich dich tot!“ schon für Angst-Zustände, nicht bloß auf Tage und Stunden, nein, auf Jahre hinaus herbeigeführt und das Pietäts-Verhältnis zwischen Sohn und Vater vielleicht für immer zerstört, weil eben die Suggestion wirkte, der Vater sei thatsächlich eines Mordes an seinem trotz alles Fleißes wegen mangelhafter Begabung zurückbleibenden Kindes fähig.

**7. Täuschungen über Suggestionsfähigkeit.** Da dem Kinde das, wozu es physisch oder psychisch unfähig ist, nicht suggeriert werden kann, z. B. die Lösung einer Schreib-Aufgabe, zu deren Ausführung die physische Zeit fehlt, oder zu einer turnerischen Leistung, zu welcher die Muskelkraft nicht ausreicht, zur Lösung einer mathematischen Aufgabe, welche durch den Unterricht nicht gehörig vorbereitet ist, so muß man sich in Bezug auf die Leistungsfähigkeit eines Zöglings wohl informieren.

Ist die Suggestion des Erziehers infolge einer Selbsttäuschung an einer dieser Klippen gescheitert, so suche er, wenn der Erfolg wenigstens teilweise eingetreten ist, das wirklich Gelungene recht hell zu beleuchten, um seiner Suggestionskraft möglichst wenig Eintrag zu thun.

**8. Suggestionskraft des Erziehers.** Ideelle und technische Seite derselben. Wer diese Suggestionskraft besitzt, hat ein gar wichtiges Erziehungsmittel in der Hand. Diese Suggestionskraft hat eine ideelle und eine technische Seite. Die ideelle Seite besteht darin, daß man sich seiner Fähigkeit zu suggerieren klar bewußt ist, daß man das, was man suggeriert, in dem Momente des Eintretens als wirkliche Thatsache voll in sich erlebt, gewissermaßen wie die Vision eines Propheten, und daß man vollständig mit der Kraft seines Willens den Zögling bindet. Ist es nötig, so muß eine entsprechende Vorbereitung des Zöglings erfolgen, d. h. die Bindung seines Willens in einer der Suggestion entsprechenden Richtung oder, wenn es sein muß, die Lähmung des Willens, behufs Verhütung seiner Ablenkung in einer der Suggestion entgegengesetzten Richtung.

Die technische Seite der Suggestion besteht darin, daß Haltung, Ton, Miene, die Willensstärke, die Ruhe, die Sicherheit und der Fluß der Sprache, eventuell das Ergreifende, Erschütternde, Überzeugende des Ausdruckes, welcher auch vom Blicke und der Miene unterstützt werden muß, die Einwirkung auf den Zögling verstärken; nur darf dies alles keine Komödie sein, d. h. keine bloße schauspielerische Leistung. In sehr wichtigen Momenten kann eine Art von Hypnose Anwendung finden, welche in der mächtigen Einwirkung der Persönlichkeit des Erziehers auf den Zögling beruht. Dadurch wird die vollste Konzentration der gespannten Aufmerksamkeit des Zöglings auf die vom Erzieher vorbereitete Suggestion erzielt.

**9. Rücksicht auf die Beschaffenheit des Objektes.** Die technische wie die ideelle Seite der Suggestionskraft setzt voraus, daß man seine Objekte gründlich kenne. Körperlich schwächliche Kinder mit mäßiger Willenskraft sind der Suggestion natürlich zugänglicher, ebenso die Mädchen leichter als die Knaben.

Überhaupt aber ist es für jeden einzelnen Suggestionsakt Norm, daß der Gesamt-Zustand des Zöglings ihn zur Aufnahme einer Willens-Einpflanzung geeignet mache. Der Zustand einer heftigen Willens-Erregung, wo die Konzentration in einer bestimmten Richtung, also auf etwas zu Suggerierendes nicht erreichbar ist, taugt nicht zur pädagogischen Suggestion. Daher sind überhaupt oberflächliche, flatterhafte, in ihren Wünschen hin- und herschwankende, besonders aber zerstreute Kinder für die Suggestion ungeeignet.

Das, was eingeredet wird, muß eine wirkliche Suggestion sein. Wenn ich einem Kinde etwas einrede, was schon im nächsten Augenblicke durch eine aufmerksame Wahrnehmung als evident sich ergiebt, so ist das keine Suggestion, bei welcher ja von Beweisen nicht die Rede ist. Daher hört die Suggestion auf,

ſobald durch eigenes oder fremdes Zuthun, die Wahrheit, der Grund, eventuell auch die Haltloſigkeit einer Suggeſtion erkannt wird. Damit iſt dann ſelbſtverſtändlich auch der Wirkung der Suggeſtion ein Ende bereitet.

**Somatiſche Wirkungen der pädagogiſchen Suggeſtion.** Wer die Werke und Abhandlungen von Kraft-Ebbing, Preger, Heidenheim, Farell ꝛc. über Suggeſtion geleſen hat, könnte die Frage aufwerfen, ob die pädagogiſche Suggeſtion auch ſomatiſche Wirkungen erzielen kann. Wenn die Frage ſo geſtellt würde, ob der Pädagog auch durch Suggeſtion körperliche Zuſtände beeinfluſſen kann, dann wäre ſie ohne weiteres zu bejahen. Ein Pädagog, der unter der Leitung von Anatomen und Phyſiologen gründliche Studien gemacht hat und dadurch befähigt iſt, z. B. gewiſſe krankhafte Zuſtände der Kinder als nervöſe Funktionsſtörungen zu erkennen, kann ebenſogut wie der Arzt dieſe Zuſtände durch Suggeſtion beheben. Er bedarf dazu keiner Hypnoſe, ſondern nur williger Hingabe des Zöglings an die Suggeſtion des Lehrers. In vielen Fällen braucht man nicht einmal dieſe Hingabe zu verlangen, ſondern man lenkt zunächſt den Willen vom ſpeziell krankhaften Zuſtande ab und ſuggeriert dann das Aufhören der nervöſen Schmerzen, welche, weil ſie auf keinem wirklich krankhaften Zuſtand der betreffenden Organe beruhen, durch Suggeſtion verſchwinden können. Alle anderen ſomatiſchen Wirkungen wie das Aufhören von ſtarkem Weinen, krampfhaftem Lachen, Zittern, vom Tonus der Blutgefäße bei Schreck-Eindrücken, Angſtzuſtänden u. ſ. w. ſind als Folgezuſtände der pädagogiſchen Suggeſtion oft ganz willkommen, können dann und wann, wie z. B. das Aufhören des Weinkrampfes, auch durch eine beruhigende Suggeſtion abſichtlich herbeigeführt werden, ſind jedoch nur ſelten der eigentliche Zweck der Suggeſtion.

Wenn Schreck, Angſt, Scham u. ſ. w. durch Suggeſtion behoben werden, wodurch natürlich auch die mit dieſen Affekten ſich einſtellenden körperlichen Zuſtände aufhören, ſo iſt nicht die Änderung des ſomatiſchen Zuſtandes, ſondern die Aufhebung des Affektes Zweck der Suggeſtion geweſen. Alles Somatiſche im engeren Sinne überlaſſe man ſtets dem Schul- und Kinderarzte. Dieſer wendet ja oft genug Suggeſtionen an und heilt damit ſtark ſich geltend machende ſomatiſche Zuſtände, wie Krämpfe, Muskellähmungen, Sprachſtockungen u. ſ. w.

**10. Vorbereitung und Anwendung der Suggeſtion.** Die Anwendung der pädagogiſchen Suggeſtion kann nicht durch Regeln erläutert und geordnet werden. Dieſe Anwendung erfordert eben Takt. Es kann alſo über die Anwendung einer pädagogiſchen Suggeſtion nur etwa folgendes als Rat gelten: Nützen andere Erziehungsmittel nichts, oder verſprechen ſie nicht den unbedingt erforderlichen augenblicklichen Erfolg, oder dürften ſie nicht nachhaltig genug wirken, und wäre dann das eine oder alles zugleich nur durch eine pädagogiſche Suggeſtion zu erreichen, dann müßte ſie angewendet werden. Nie darf vergeſſen werden, daß die Aufnahme der Suggeſtion ein Akt der abſoluten Apperzeption iſt. Es muß das zu Suggerierende vollkommen im Blickpunkte der geſamten Aufmerkſamkeit ſtehen. Durch dieſe Auffaſſung des Suggeſtionsprozeſſes wird ſeine Wirkung verſtändlicher, was für die Praxis der Erziehung nicht ohne Wert iſt. Die Suggeſtion ſelbſt iſt keine Willenslähmung, wie die allenfalls vorhergehende Hypnoſe; die pädagogiſche Suggeſtion bedarf auch (wie ſchon erwähnt) der Hypnoſe nicht, wohl aber konzentriert ſie im Akte der Suggeſtion den Willen durch geſpannte Aufmerkſamkeit auf das Suggerierte. Dieſes rückt dadurch hinreichend lange in den Blickpunkt des Bewußtſeins und muß in dieſem Zuſtande einer der Suggeſtion völlig zugewandten Willensrichtung apperzipiert werden. Dadurch wird das Eingeredete nicht nur vollkommen angeeignet, ſondern zugleich als ein Akt mittelbarer Anſchauung nach außen projiziert, und hierdurch wird die Suggeſtion zum Selbſt-Erlebten, Selbſt-Gefühlten, erſcheint als ein Akt des eigenen Willens.

Schließlich wollen wir nicht unterlaſſen, darauf zu verweiſen, daß es auch eine pädagogiſche Suggeſtion in dem Sinne giebt, daß ſich der Lehrer etwas bezüglich ſeiner Schüler ſuggerieren läßt, oder ſich ſelbſt ſuggeriert. Wenn in das Urteil des Lehrers über die Schüler etwas durch Einflüſterung eingeſchoben und dann für die weitere Behandlung des Zöglings wirkſam wird, was eine bloße Suggeſtion iſt, ſo erfährt der Wille des Erziehers einen fremdartigen, nicht auf der Beobachtung des Thatſächlichen beruhenden Einfluß, der zwar nicht notwendigerweiſe nachteilig ſein muß; aber doch nachteilig ſein kann; denn auch Zöglinge beſitzen oft die Fähigkeit, dem Lehrer etwas über ſich ſelbſt oder ihre Mitſchüler zu ſuggerieren, was den Thatſachen

widerſpricht und Schaden ſtiften muß. Auto-Suggeſtionen des Lehrers und Erziehers über ſeinen Zögling ſind oft von außerordentlicher Gefährlichkeit, denn ſie können bloße Vorurteile als Thatſachen, bloßen Schein zu Motiven der pädagogiſchen Behandlung machen.

Daher iſt Selbſtüberzeugung für den Erzieher das Beſte, und auch der Zögling muß vom Lehrer, und ſei er auch ein Meiſter, in der Suggeſtion, immer und immer wieder hören: „Prüfet ſelber. Allen Mitteilungen, welche nicht durch eigene Erfahrung oder durch Beweiſe als dem Thatſächlichen entſprechend gelten müſſen, geſtattet erſt nach ſorgfältiger Erwägung eine beſtimmende Kraft auf euer Handeln!“

**Litteratur:** James Braid, „Neurypnology or the rationale of newous steep. London und Edinburg 1843. 12°. 287 S. — W. Preyer, Der Hypnotismus. Wien und Leipzig 1890. Urban und Schwarzenberg. gr. 8°. 217 S. (Beſonders das Kapitel über „Suggeſtion und Suggeſtibilität“). — Rudolf Heidenhain, Der ſog. tieriſche Magnetismus. 3. Aufl. 1880. Breitkopf und Härtel. 59 S. (Beſ. Abſchn. C. Vom Weſen des hypnotiſchen Zuſtandes.) — Ludwig Strümpell, Die pädagogiſche Pathologie. 2. Aufl. E. Ungleich, Leipzig 1892. 384 S. — Wilhelm Wundt, Phyſiologiſche Pſychologie II, 547 ff.

Troppau. H. M. Wendt.

## Syſtemhefte

ſ. Merkhefte

### Berichtigungen.

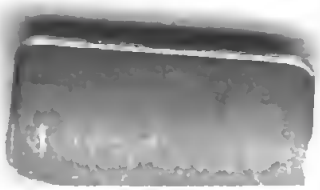
S. 248, rechte Spalte, Zeile 7 von unten „uns“ ſtatt „nor“.
S. 801, linke „ „ 5 von oben „52,6“ „ „552,6“
S. 801, linke „ „ 14 von oben „abenside“ ſtatt „abeholde“
S. 802, rechte „ „ 7 von oben „ſpaſtiſche“ ſtatt „ſpatiſche“
S. 806, linke „ „ 22 von oben „t und b“ ſtatt „b und t“
S. 860, linke „ „ 8 von unten „zuläſſigen“ ſtatt „zuläſſigen“
S. 862, rechte „ „ 8 von oben „wohlgeordnete“ ſtatt „untergeordnete“
S. 863, rechte „ „ 26 von oben „50 000“ ſtatt „20000“
S. 862, rechte „ „ 27 von oben „über 1100“ ſtatt „ca. 900“
S. 885, linke „ „ 16 von oben „159“ ſtatt „135“
S. 890, linke „ „ 21 von unten „Loth-Elberfeld“ ſtatt „Loty-Elberfeld“

Auf Seite 860, rechte Spalte iſt zum dritten Abſatz zu ergänzen:
„Während der Abfaſſung dieſes Aufſatzes traten noch hinzu: Sachſen-Koburg-Gotha und Oldenburg.“

89098687379

B89098687379A

Digitized by Google



Digitized by Google

b89098687379
b89098687379a